



Universidad de Cantabria
Facultad de Educación



Máster en Formación del Profesorado de Secundaria

Los materiales auténticos en el aula de Inglés en Educación Secundaria

Alumna: Dña. Lucía Calderón Aréjula

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directora: Dra. Dña. María del Carmen Camus Camus

Curso académico: 2020/21

Fecha: 15/06/2021

Vº Bº Directora

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / Dña Lucía Caderón Aréjula

NIF 72259553Q

estudiante del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Cantabria, curso 2020 – 2021 como autor/a de este documento académico, titulado:

Los materiales auténticos en el aula de Inglés en Educación Secundaria

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 4 de junio de 2021

Fdo:





COMITÉ DE ÉTICA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

D^a MARGARITA SERNA VALLEJO, en calidad de presidenta del citado Comité,

CERTIFICA

Que una vez analizada por este Comité la solicitud de la investigadora Dña. Lucía Calderón cuyos datos se refieren a continuación:

Título del proyecto: La utilización de materiales auténticos en el aula de inglés para alumnos de Educación Secundaria

Ámbito: Educación

Características definitorias (Tesis doctoral, Proyecto, etc.): TFM

Código dado por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación: CE TFM 18/2021.

Y valorada la documentación aportada que pone de manifiesto que la investigación implica a personas, ya sea directamente por la realización de entrevistas, cuestionarios, etc., y/o indirectamente por la necesidad de que algunos individuos permitan el acceso a ciertos datos, se estima que el citado proyecto.

X Cumple con los requisitos éticos necesarios de idoneidad en relación con los objetivos del estudio.

X Están justificados los riesgos y molestias previsibles para los sujetos concernidos por la investigación.

X Es adecuado el procedimiento previsto para obtener el consentimiento informado.

X Contempla el cumplimiento de la normativa en vigor en el ámbito de estudio en el que la investigación se incardina.

Razones por las que este Comité ha decidido por unanimidad **valorar positivamente** el Proyecto por considerar que se ajusta a las normas éticas esenciales requeridas por la legislación en vigor.

Quedando constancia de esta decisión en el Acta de la reunión extraordinaria online del Comité celebrada el 15 de marzo de 2021.

SERNA VALLEJO
MARGARITA -
13925081F

Firmado digitalmente por SERNA
VALLEJO MARGARITA -
13925081F
Fecha: 2021.03.18 11:47:01
+01'00'

Agradecimientos

Este trabajo de fin de máster no podría haberse completado sin la ayuda de mi tutora Dña. María del Carmen Camus Camus y de mi mejor amigo, Darío Prieto Quintana, graduado en Ingeniería Civil. Me gustaría dar las gracias a Carmen por su guía en la organización del trabajo y su templanza para encaminarlo cuando surgían dudas. Pero, sobre todo, por su tiempo y dedicación en las numerosas tutorías. Por su parte, he de agradecer a Darío por su excelente trabajo en el tratamiento de los datos, ya que, de otro modo, me hubiera sido imposible recoger de forma gráfica los datos obtenidos en la investigación. Además, aprovecho esta oportunidad para expresar mi gratitud por su fiel amistad y por haberme apoyado incondicionalmente siempre que lo he necesitado.

También quiero agradecer a mi familia por apoyarme en todas las decisiones y ayudarme a dar los pasos más importantes en mi vida, por dedicarme tiempo e interesarse por mis inquietudes, por preocuparse por mi bienestar, por darme alas; por ayudarme a cumplir todos mis sueños. En este círculo incluyo a mi pareja, que tiene un corazón enorme y ha estado pendiente día a día, dándome el cariño y la fuerza para seguir hasta el final, ayudándome a resolver mis innumerables dudas. Por último, me gustaría dar las gracias a mi madre, profesora de Inglés, que conoce lo más bonito y lo más duro de la profesión y me ha transmitido la pasión por ella. En esta ocasión, no podría terminar este párrafo sin agradecerle todo el tiempo que ha destinado a la revisión de mis trabajos a lo largo de estos últimos años académicos.

Resumen

La utilización de los materiales auténticos tiene muchos beneficios para el aprendizaje del inglés en Educación Secundaria, ya que expone a los estudiantes al lenguaje real. Este trabajo tiene dos objetivos principales: comprobar la capacidad de los estudiantes para trabajar con materiales auténticos y profundizar en su opinión sobre el uso de estos materiales en el tiempo libre, y analizar qué se pierde al adaptar una noticia real para incluirla en un libro de texto. Se llevó a cabo una investigación en el grupo de 3º ESO bilingüe del centro de prácticas, que combina una fase cuantitativa y otra cualitativa. La muestra estuvo constituida por dieciséis estudiantes, nueve pertenecientes al bilingüe integrado, grupo experimental, y siete al intensivo (quienes cursan una disciplina no lingüística menos), grupo control. Antes de introducir los materiales en el aula, se realizó un análisis contrastivo léxico-semántico, así como de tiempos verbales y conectores, entre dos noticias auténticas y sus respectivas adaptaciones. En cuanto a los instrumentos, como técnica cuantitativa se empleó una prueba estandarizada y, como técnica cualitativa, el grupo de discusión. Los resultados muestran que la introducción de textos auténticos no supone necesariamente una desventaja para la comprensión escrita de los estudiantes. Además, la mayoría de los estudiantes acceden a textos auténticos en inglés en su tiempo libre, prefiriendo la lectura de noticias originales.

Palabras clave: materiales auténticos, autenticidad, enseñanza del inglés como lengua extranjera, noticia real, adaptación.

Abstract

The use of authentic materials has many benefits for the learners of English in Secondary Education, as it exposes students to real language. This study has two main objectives: to test students' ability to work with authentic materials and explore their views on the use of these materials in their free time, and to analyse what is lost when adapting a real piece of news to include it in a textbook. The research, which combines a quantitative and a qualitative phase, was carried out in a 3rd ESO bilingual group at the Secondary School where the placement took place. The sample consisted of sixteen students, nine belonging to the integrated bilingual programme, the experimental group, and seven to the intensive (one non-linguistic discipline less), the control group. Before introducing the materials

in the classroom, a lexico-semantic contrastive analysis, as well as an analysis of verb tenses and connectors, was carried out between two authentic pieces of news and their respective adaptations. The instrument used for the quantitative technique was a standardised test and the qualitative technique employed a focus group discussion. The results show that the introduction of authentic texts does not always represent a disadvantage for students' comprehension. Besides, most students access authentic texts in English in their free time, preferring to read original pieces of news.

Keywords: authentic materials, authenticity, teaching English as a foreign language, real piece of news, adaptation

Índice

1.	Introducción	1
2.	Justificación	2
3.	Formulación del problema	3
4.	Estado de la cuestión	4
4.1	Situación en la enseñanza de lenguas extranjeras	4
4.2	Qué son los materiales auténticos	6
4.3	¿A qué se refiere el término autenticidad?	7
4.4	Ventajas y selección del material	8
4.5	¿Libro de texto o materiales auténticos?	9
4.6	Materiales auténticos y metodologías activas como futuro	10
4.7	La enseñanza comunicativa mediante materiales auténticos	11
4.8	Materiales auténticos en torno al currículo	12
5	Objetivos	13
6	Hipótesis/preguntas de investigación	14
7	Metodología	15
7.1	Contexto institucional e informantes	16
7.2	Materiales y herramientas	16
7.2.1	Análisis contrastivo implementado entre las noticias reales y sus correspondientes adaptaciones	20
7.2.1.1	Resultados de la noticia: <i>That's me in the picture: David Tree gives water to a koala</i> y su adaptación: <i>How a picture changed my life</i>	20
7.2.1.2	Resultados de la noticia: <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i> y su adaptación: <i>Free Falling</i>	25
7.2.2	Resultados obtenidos mediante la herramienta <i>EVP Text Inspector</i>	30
7.2.2.1	Resultados obtenidos mediante la herramienta <i>EVP Text Inspector</i> para <i>That's me in the picture</i> y su adaptación	31

7.2.2.2	Resultados obtenidos mediante la herramienta <i>EVP Text Inspector</i> para <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i> y su adaptación	32
7.3	Instrumentos para la recogida de datos	35
8	Resultados.....	35
8.1	Resultados de la fase cuantitativa.....	36
8.1.1	Calificaciones.....	36
8.1.2	Tiempo.....	37
8.1.3	Medias de calificación y tiempo	38
8.1.4	Diferencias entre alumnos y alumnas en el subgrupo integrado	39
8.1.5	Principales hallazgos de la fase cuantitativa.....	39
8.2	Resultados de la fase cualitativa	40
9	Conclusiones	45
10	Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	48
11	Bibliografía.....	50

Índice de figuras y tablas

Figura 1. <i>That's me in the picture: David Tree gives water to a koala</i> y su adaptación <i>How a photo changed my life</i>	18
Figura 2. <i>This Man Jumped Out of a Plane with No Parachute</i> y su adaptación <i>Free Falling</i>	19
Figura 3. Relación de tiempos verbales etiquetados por colores.....	23
Figura 4. Tiempos verbales en la noticia <i>That's me in the picture: David Tree gives water to a koala</i> y su adaptación <i>How a photo changed my life</i>	24
Figura 5. Tiempos verbales en la noticia <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i> y su adaptación <i>Free Falling</i>	28
Figura 6. Nivel de referencia según el CEFR en <i>That's me in the picture</i>	31
Figura 7. Nivel de referencia según el CEFR en <i>How a photo changed my life</i> ...	31
Figura 8. Nivel de referencia según el CEFR en <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i>	32
Figura 9. Nivel de referencia según el CEFR en <i>Free Falling</i>	32
Figura 10. Calificaciones del subgrupo integrado.....	36
Figura 11. Calificaciones del subgrupo intensivo.....	36
Figura 12. Tiempo del subgrupo integrado.....	37
Figura 13. Tiempo del subgrupo intensivo.....	37
Figura 14. Calificación media de los 2 subgrupos.....	38
Figura 15. Tiempo medio de los 2 subgrupos.....	38
Figura 16. Diferencias entre alumnos y alumnas en el subgrupo integrado.....	39
Tabla 1. Elementos de <i>That's me in the picture: David Tree gives water to a koala</i> que se pierden en la adaptación.....	20-21
Tabla 2. Adiciones en la adaptación de <i>That's me in the picture: David Tree gives water to a koala</i>	21
Tabla 3. Elementos de <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i> que se pierden en la adaptación.....	25-26
Tabla 4. Modificaciones en la adaptación de <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i>	26
Tabla 5. Adiciones en la adaptación de <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i>	26
Tabla 6. Resultados del bilingüe integrado.....	36
Tabla 7. Resultados del bilingüe intensivo.....	36

1. Introducción

La autenticidad y las raíces culturales de una lengua deberían ser las bases del aprendizaje de los estudiantes en cualquier etapa. Los materiales auténticos tienen muchas ventajas: el aumento de la motivación y el interés del alumnado; la posibilidad de desarrollar una serie de competencias comunicativas y una actitud positiva hacia el aprendizaje; el aumento de la interacción y la concentración, o la capacidad para establecer conexiones entre el aula y el mundo exterior, entre otras (Amaya, Bajaña, Amaya y Amaya, 2016; Andrijević, 2010; Peacock, 1997; Thomas, 2014 y Tomlinson, 2012). Sin embargo, sigue habiendo reticencias respecto a la utilización de estos materiales en el aula de lengua extranjera en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ya que, para poder conseguir el éxito educativo, es necesario invertir tiempo para una adecuada selección de los materiales auténticos. Por este motivo, el libro de texto parece seguir siendo la herramienta más empleada.

El objetivo del trabajo es abordar si la introducción de los materiales auténticos en el aula beneficia realmente el aprendizaje de una primera lengua extranjera en el alumnado de ESO. La propuesta de investigación sugiere que los materiales auténticos, en lugar de impedir la comprensión escrita, ayudan a los estudiantes a poner en práctica otras destrezas y mejorar así su nivel de lengua. Los resultados pretenden dar respuesta a las necesidades de aquellos docentes que se renuevan día a día, demostrando que los materiales auténticos tienen cabida en el aula, ya que permiten el acercamiento a los intereses y las necesidades del alumnado (Thomas, 2014).

En el estado de la cuestión se describe qué son los materiales auténticos y qué se entiende por autenticidad; cuáles son sus ventajas y la necesidad de llevar a cabo una selección minuciosa; la brecha entre los materiales auténticos y el libro de texto; los materiales auténticos y las metodologías activas o la enseñanza comunicativa, y lo que recogen el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Cantabria y el *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020) acerca de estos materiales. A continuación, se detalla la metodología, que hace referencia al contexto institucional e informantes, los materiales y las

herramientas y los instrumentos para la recogida de datos. Después, se exponen los resultados de la investigación, divididos en los resultados de la fase cuantitativa y de la fase cualitativa. Con este TFM se pretende completar investigaciones previas y ofrecer nuevos datos en el ámbito de estudio. Por último, el trabajo recoge las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

2. Justificación

Con el objetivo de mostrar las ventajas de los materiales auténticos en el aula, se ha llevado a cabo una investigación en el centro educativo donde se realizaron las prácticas del máster. Aunque los resultados de esta investigación estén orientados principalmente al profesorado de Educación Secundaria, también podrían ser útiles para los profesores de Bachillerato e, incluso, de Educación Primaria.

Cabe destacar que, al consultar bibliografía actual sobre lo que se considera material auténtico y cuáles son sus beneficios para los estudiantes de la materia y nivel, se han encontrado ciertas dificultades. En publicaciones recientes se afirma que, al introducir materiales auténticos en el aula, los estudiantes aprenden la lengua dentro del contexto en el que se emplea, mientras que con los materiales con fines didácticos se pierde autenticidad (Álvarez, 2007; Andrijević, 2010 y García, 2003). Además, la finalidad de la investigación ha sido verificar lo que bien afirma Andrijević (2010): no es necesario que los estudiantes comprendan todas las palabras del texto auténtico para extraer las ideas principales.

La investigación combina un enfoque mixto, pues consta de una primera fase cuantitativa y una segunda cualitativa. Para poder comprobar si los materiales auténticos mejoran el aprendizaje de los estudiantes o si, por su complejidad, implican peores resultados, se ha llevado a cabo un análisis contrastivo léxico-semántico y, a su vez, de tiempos verbales y conectores. El objetivo es contar al menos con dos muestras de lo que se pierde y altera en una adaptación basada en un texto auténtico antes de introducir estos materiales en el aula. Los resultados de este análisis podrían arrojar luz sobre el contenido de los textos que utilizan los estudiantes en esta fase educativa. Estos resultados están

divididos en dos apartados: en el primero, se verifica lo que difiere en los textos en cuanto a las distintas categorías gramaticales y, en el segundo, se enumeran los principales resultados obtenidos mediante el uso de *EVP Text Inspector*, herramienta en línea destinada al análisis de los textos.

En la fase cuantitativa, se ha realizado una prueba de comprensión escrita en una sesión de la materia de inglés de 3º de la ESO bilingüe que, a su vez, está dividido en dos subgrupos: el integrado y el intensivo¹. En esta sesión se entregó a cada subgrupo un texto acompañado de unas actividades de comprensión lectora; las actividades eran idénticas, pero los textos diferían. El subgrupo de 3º ESO bilingüe integrado realizó las actividades leyendo una noticia real, formando así el grupo experimental. Por su parte, el 3º ESO intensivo completó las actividades leyendo la adaptación de esa noticia, formando el grupo control. En la fase cualitativa, se ha indagado en la opinión de los estudiantes de este grupo sobre el empleo de textos auténticos de su interés como pasatiempo, así como en su percepción sobre la influencia en su nivel de idioma.

Para extraer los resultados de la investigación se han empleado técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. En cuanto a las técnicas cuantitativas, se ha utilizado una prueba estandarizada para medir la comprensión de los estudiantes. En lo tocante a las técnicas cualitativas, se ha optado por el grupo de discusión, que permite recoger suficiente información en poco tiempo.

3. Formulación del problema

Uno de los problemas de la enseñanza del inglés en Educación Secundaria sigue siendo que los estudiantes aprenden tiempos verbales o estructuras gramaticales que no son capaces de emplear en contexto. Este aspecto resulta, cuanto menos, sorprendente, ya que el objetivo de la enseñanza del inglés debería ser alcanzar una competencia comunicativa óptima. El uso de materiales auténticos puede contribuir a disminuir la amplia brecha entre la competencia y

¹ La aclaración sobre el programa bilingüe integrado y el bilingüe intensivo se recoge en el apartado «Contexto institucional e informantes».

la actuación del alumnado, debido a que el contenido no aparece supeditado a la forma.

De acuerdo con el tema seleccionado, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿cómo afecta la introducción de materiales auténticos en el aula a la comprensión escrita de los estudiantes de 3º ESO pertenecientes al programa de potenciación de lenguas extranjeras del centro educativo donde se realizaron las prácticas en el curso 2020/21? Así como ¿qué opinión tienen los estudiantes acerca de la lectura de textos auténticos cercanos sus intereses como herramienta para mejorar su nivel de inglés?

4. Estado de la cuestión

Hoy en día, la enseñanza del inglés como lengua extranjera tiene una finalidad clara: que el alumnado se comuniquen de manera eficaz. Sin embargo, la práctica demuestra que, en ocasiones, se sigue priorizando la enseñanza de la gramática. Con todo, a partir de la aceptación de las ideas reformistas en la década de 1880, la Asociación Internacional de Fonética estableció como objetivo principal para mejorar la enseñanza de las lenguas modernas el uso del enfoque inductivo² en lugar del deductivo³ en la enseñanza de la gramática (Richards & Rodgers, 1986). Asimismo, sin que la enseñanza de la gramática quede relegada a un segundo plano, ya que es la base de la formación lingüística del alumnado, las metodologías docentes actuales tienden a favorecer el aprendizaje del vocabulario y la interacción entre los estudiantes en el aula de Inglés.

4.1 Situación en la enseñanza de lenguas extranjeras

Desde los años 70, el enfoque comunicativo es la metodología docente prevalente en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Por un lado, este modelo se fundamenta en el paradigma lingüístico de la pragmática, cuyo objeto de estudio es el lenguaje en contexto (*Diccionario de términos clave de ELE*, 1997-2021, s.v. *Pragmática*). La lengua tiene como fin la expresión de

² Se ponen ejemplos en contexto y, a partir de la situación dada, el estudiante trata de deducir la regla (Richards & Rodgers, 1986).

³ Se presentan las reglas gramaticales y, después, se pasa a la práctica, que consiste en completar ejercicios de traducción (Richards & Rodgers, 1986).

significados y su estructura muestra sus usos funcionales y comunicativos, dejando de concebirse los rasgos gramaticales y estructurales como únicas unidades primarias (Richards & Rodgers, 1986). Por otro, la teoría de aprendizaje predominante es el constructivismo, pero también ocupa un lugar muy importante el cognitivismo, que se centra en los procesos cognitivos internos del estudiante (Littlewood, 1984). Bajo el paraguas del enfoque comunicativo, se empezaron a valorar aspectos como el rol activo de los estudiantes; el aprendizaje cooperativo; la visión del profesor como organizador, guía y aprendiz e investigador, y la introducción de los materiales auténticos y el aprendizaje por tareas para lograr la interacción en el aula (Richards & Rodgers, 1986).

A partir de los 90, se ha puesto el foco en que los estudiantes sean capaces de relacionar conocimientos de forma adecuada y de seleccionar aquella información que es relevante, ya que la web nos facilita el “conocimiento” a golpe de clic. Uno de los principios metodológicos actuales en la enseñanza de la gramática es el *focus on form* propuesto por Long (1998):

Focus on form refers to how attentional resources are allocated, and involves briefly drawing students' attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on), in context, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication, the temporary shifts in focal attention being triggered by students' comprehension or production problems⁴. (p. 40)

Es decir, las formas lingüísticas no están previamente determinadas ni se introducen de forma externa, sino que forman parte del sistema lingüístico interno del aprendiz y se llegarán a comprender y a dominar mediante la realización de actividades de uso y análisis del *input*.

Hoy en día, el aprendizaje del inglés debería centrarse, entre otros aspectos, en favorecer la comunicación. De hecho, este objetivo queda patente en las medidas generales de la recomendación R (82) 18⁵ que se recogen en el Marco

⁴ *Focus on form* consiste en que los estudiantes dirijan su atención a los elementos lingüísticos (palabras, colocaciones, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) en contexto cuando surgen por casualidad en clases centradas en la transmisión de significado o en conseguir la comunicación, por los problemas de comprensión o producción de los estudiantes [traducción propia].

⁵ El Marco de referencia cumple el objetivo principal del Consejo de Europa según se define en las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural» (CVC, 2021).

Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). Estas medidas se resumen en: garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a medios eficaces para adquirir el conocimiento de lenguas del resto de Estados miembros, así como las destrezas que les permitan comunicarse para resolver asuntos de la vida cotidiana en otro país, intercambiar información y pensamientos y comprender otras culturas.

Para conseguir que los estudiantes de inglés practiquen las situaciones de la vida real es conveniente introducir materiales que se centren en el contenido y no se limiten a la forma: los materiales auténticos (Andrijević, 2010).

4.2 Qué son los materiales auténticos

En este apartado, se procede a revisar qué se consideran «materiales auténticos». Los materiales auténticos «son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos; materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica» (Berardo, 2006, p. 61). Pese a que esta definición evidencie que los materiales auténticos no se crean específicamente para los fines didácticos, estos deben ser didácticamente funcionales (Andrijević, 2010). De acuerdo con Pozzobon y Pérez (2010), «estos materiales son, junto con el profesor, la fuente primordial de la información de entrada que reciben los estudiantes y, por tanto, un tema de vital importancia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras» (pp. 81-82). Los materiales auténticos también se caracterizan por reflejar una cultura determinada, presentar la lengua en su estado sincrónico, estar acordes a los intereses del alumnado y, a ser posible, estar vinculados a la actualidad (Andrijević, 2010).

Según Andrijević (2010), los materiales auténticos tienen fines extralingüísticos, es decir, muestran la realidad de la lengua en diversos contextos, en lugar de ser creados para servir de modelo de un uso correcto. Por lo tanto, estos materiales ayudan al alumnado a descubrir y comprender algunos aspectos culturales del país al que pertenece la lengua que estudia (Andrijević, 2010). Aunque el hecho de enseñar inglés en un país hispanohablante dificulte el uso

del entorno como herramienta, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)⁶ facilitan el aprendizaje de la lengua por inmersión, permitiendo el acceso a una inmensa cantidad de material escrito y audiovisual (Álvarez, 2007). Este material auténtico comprende revistas y periódicos, programas de radio y televisión, novelas e historias cortas (Álvarez, 2007 y Amaya, Bajaña, Amaya y Amaya, 2016).

4.3 ¿A qué se refiere el término autenticidad?

Gilmore (2007) señala que es complicado definir la autenticidad como concepto: «the concept of authenticity can be situated in either the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these⁷». Para evitar la subjetividad, el autor (2007) se decanta por la definición de Morrow (1977): «an authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort⁸» (p. 13).

Aunque en los últimos años se haya considerado lícito simplificar los textos auténticos para que el alumnado los asimilara, hoy en día se ha abandonado esta práctica porque, al transformarlo, se cambia su identidad (Mochón, 2005 y Pozzobon y Pérez, 2010). De acuerdo con Akirov (1992), los textos auténticos son aquellos que no han sido previamente modificados o simplificados en cuanto a contenido, gramática y léxico. Esta autenticidad presente en la literatura, de hecho, facilita a los estudiantes el desarrollo de competencias relacionadas con la sociolingüística y la pragmática, los dos elementos esenciales de los modelos comunicativos (Pacheco, 2014). De acuerdo con la teoría del *input* comprensible de Krashen (1982), para adquirir una lengua extranjera deben darse dos condiciones: en primer lugar, que el *input* sea comprensible e incluya unas estructuras $i + 1$, es decir, que estén algo más allá del nivel del alumnado y, en segundo lugar, que incluya un filtro afectivo bajo para conseguir que los

⁶ Las TIC pueden definirse como las tecnologías de almacenamiento, procesamiento, recuperación y comunicación de la información, que comprenden diferentes dispositivos electrónicos e informáticos (Belloch, 2012).

⁷ La autenticidad puede relacionarse con el texto, los participantes, la situación social o cultural, los objetivos de la comunicación o con una combinación de estos [traducción propia].

⁸ Un texto auténtico es una muestra de lenguaje real, producida por un hablante o escritor nativo para un público real y diseñado para transmitir un mensaje auténtico [traducción propia].

estudiantes interioricen la información. La primera condición es una de las razones por las que se está promoviendo el uso de textos auténticos, publicados para hablantes nativos, los cuáles permiten que el estudiante esté en contacto con la lengua real.

4.4 Ventajas y selección del material

Acorde con la literatura, los materiales auténticos tienen muchas ventajas. Según Tomlinson (2012), varios investigadores «argue that authentic materials can provide meaningful exposure to language as it is actually used, motivate learners and help them develop a range of communicative competences and enhance positive attitudes towards the learning of a language⁹» (p. 161), lo que corroboran otros autores (Amaya, Bajaña, Amaya y Amaya, 2016 y Andrijević, 2010). De acuerdo con Andrijević (2010), estos materiales «apoyan un enfoque más comunicativo, creativo y lúdico de la enseñanza» (p.161). Asimismo, favorecen la interacción entre los estudiantes, ponen de manifiesto sus conocimientos previos y ayudan a adquirir unas competencias complejas, no solo lingüísticas sino también interculturales (Amaya, Bajaña, Amaya y Amaya, 2016 y Andrijević, 2010). Peacock (1997) argumenta, basándose en su investigación empírica, que los materiales auténticos «may increase learners' levels of on-task behavior, concentration, and involvement in the target activity more than artificial materials¹⁰» (p. 152). En lo relativo a los beneficios de los materiales auténticos, Thomas (2014) señala que relacionan la clase y el mundo exterior, ponen el foco en los intereses de los estudiantes y ofrecen una alternativa al libro de texto.

Para visibilizar sus innumerables ventajas, la selección adecuada y la preparación previa de los materiales son imprescindibles (Andrijević, 2010). Andrijević (2010) y Álvarez (2007) destacan los siguientes criterios de selección del material: considerar las características y necesidades de los estudiantes (su edad, sus intereses, experiencias y exigencias); reflexionar sobre las habilidades

⁹ Varios investigadores afirman que los materiales auténticos pueden proporcionar una exposición significativa al lenguaje tal y como realmente se usa, motiva a los estudiantes y les ayuda a desarrollar una serie de competencias comunicativas y a tener una actitud más positiva hacia el aprendizaje de una lengua [traducción propia].

¹⁰ Los materiales auténticos pueden aumentar los niveles de actuación en una tarea, la concentración y la implicación de los estudiantes en la actividad objetivo en mayor grado que los materiales artificiales [traducción propia].

a practicar y los objetivos del currículo¹¹; tener claro el fin educativo; asegurarse de que el material sea accesible, independientemente del lugar y el momento; evaluar la complejidad de los contenidos; cerciorarse de poder explotar el material y trabajar distintas competencias. De esta forma, el contenido cultural no resultará excesivamente desconocido y el lenguaje o la gramática no serán complicados para su nivel, además de evitar contenido desfasado (Gilmore, 2007; Peacock, 1997; Spelleri, 2002 y Tomlinson, 2012). Como señala Thomas (2014) «regardless of the challenges, classroom use of carefully selected authentic materials can significantly enrich EFL teaching and learning¹²» (p. 16).

4.5 ¿Libro de texto o materiales auténticos?

Gilmore (2007) en *Authentic materials & authenticity in Foreign Language Learning* pone el foco en la brecha existente entre los materiales auténticos y el libro de texto. El autor considera que el lenguaje de los libros de texto es una representación pobre del lenguaje real, ya que los materiales didácticos no cumplen uno de los objetivos principales: dotar a los estudiantes con los conocimientos lingüísticos necesarios para enfrentarse a situaciones reales en el idioma extranjero (Crystal & Davy, 1975). La situación ha cambiado sustancialmente desde los años 70, pero la investigación en el campo de la competencia comunicativa indica que el diseño de los programas de estudios necesita revisión.

Gilmore (2007) divide en cuatro bloques la revisión de estudios que prueba que un gran número de libros de texto actuales no son adecuados para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. En cuanto a la competencia lingüística, históricamente, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha centrado en la estructura de las oraciones, en el empleo correcto de la gramática escrita (Gilmore, 2007). Sin embargo, con la aparición de las grabaciones de audio, la lingüística aplicada se empezó a preocupar por el discurso (Gilmore, 2007). En la actualidad, las nuevas tecnologías permiten tener un contacto directo con el

¹¹ De acuerdo con Nunan (1988), engloba los principios y procedimientos para crear un programa educativo, teniendo en cuenta su gestión, planificación, ejecución y evaluación.

¹² A pesar de los retos, el uso en el aula de materiales auténticos minuciosamente seleccionados puede enriquecer sustancialmente la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera [traducción propia].

lenguaje oral y escuchar discursos de hablantes nativos. Sin embargo, «the majority of work in this area of competence focuses on the lack of adequate models for spoken grammar in textbooks¹³» (Gilmore, 2007, p. 7). En otros autores como Andrijević (2010) y García (2003) destacan que los materiales con fines didácticos reducen la naturalidad y autenticidad del lenguaje a un fin específico. Por su parte, Álvarez (2007) sostiene que, para conseguir el éxito en la adquisición de lenguas, se debe utilizar tanto material auténtico como sea posible y seleccionar estos materiales según las características del grupo al que se destinan.

4.6 Materiales auténticos y metodologías activas como futuro

El artículo *40 retos de futuro*¹⁴ (2014) recoge el siguiente reto en el apartado «Recursos y herramientas»:

Superar definitivamente el libro de texto como herramienta. La nueva #sociedad del conocimiento no se puede contener en un libro de texto, que limita las fuentes del saber, dificulta el desarrollo de actividades en las que el alumnado cree conocimiento y se presenta cerrado a sus intervenciones. Se trata de promover el #trabajo por proyectos como eje principal en el desarrollo educativo y la disponibilidad de recursos TIC de calidad pedagógica. (s.p.)

Esta afirmación puede resultar tajante, ya que, aunque el libro de texto sea una herramienta útil en la enseñanza de lenguas, esta no debería ser la única. De acuerdo con el apartado sobre tareas, estrategias y textos del MCER (Consejo de Europa, 2002), la comunicación y el aprendizaje conllevan la realización de tareas que no se limitan a aspectos lingüísticos: en el caso de tareas que no son automáticas, es necesario utilizar estrategias en el aprendizaje y la comunicación, mientras que, si las tareas implican llevar a cabo actividades de lengua, se prioriza el tratamiento de textos orales o escritos (recepción, interacción, producción y mediación). Asimismo, las tareas y la autenticidad de los materiales permiten al estudiante aprender inglés de forma consciente, convirtiéndose así en el protagonista de su aprendizaje. Según García (2003):

¹³ La mayoría de los trabajos en este ámbito de competencia se centran en la falta de modelos adecuados de gramática oral en los libros de texto [traducción propia].

¹⁴ La revista *Cuadernos de Pedagogía* solicitó a la comunidad educativa que compartiera los 40 desafíos que la educación tiene por delante y, a partir de las respuestas recogidas en el formulario, publicó este artículo con 40 retos educativos.

Materiales y tareas forman el binomio central en el trabajo organizado enfocado al aprendizaje de una lengua extranjera, y la cuestión de la autenticidad debe referirse a ambas, sin que la autenticidad de unos determine necesariamente la de otras, ni viceversa. Desde un punto de vista de aprendizaje activo, en el que el alumno asume una responsabilidad y un papel central, la cuestión de la autenticidad de la tarea cobra una importancia capital. (p. 883)

Labrador y Andreu (2008) definen las metodologías activas como «aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje» (p. 5). Un ejemplo puede ser el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), cuyo objetivo es que los estudiantes tomen decisiones por sí mismos, trabajen de manera autónoma la mayoría del tiempo, y desarrollen las distintas competencias poniéndolas en práctica para llegar a un producto final (De Miguel, 2005 y Labrador y Andreu, 2008).

4.7 La enseñanza comunicativa mediante materiales auténticos

Según Jacobs & Farrel (2003), la enseñanza comunicativa de la lengua supone un cambio de perspectiva en el rol de los docentes, al prestar mayor atención a la naturaleza social del aprendizaje, que se alcanza a través de procedimientos creativos y de construcción personal (Madrid, 2001). De acuerdo con Madrid (2001), el alumnado puede aprender de forma inductiva gracias al *input* empleado por el docente o a los materiales curriculares y, además, cuanto más reales sean las situaciones creadas a partir de estos materiales, mayor será la asimilación de los valores y actitudes que transmiten. Asimismo, cuando las actividades suscitan un mayor interés en los estudiantes, estos se animan a expresar sus ideas, lo que es esencial para compartir y enriquecer el conocimiento (Yeiny, 2018). Por último, para que los estudiantes desarrollen determinadas competencias, la metodología docente debería contemplar lo que prima en el mundo laboral actual: el trabajo en equipo, la autonomía, la creatividad, las habilidades de comunicación y cooperación y la resolución eficaz de problemas (Labrador y Andreu, 2008).

4.8 Materiales auténticos en torno al currículo

En el apartado «Implementing the action-oriented approach» del *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020) se indica que el aprendizaje del inglés debería ser un proceso comunicativo y social:

There is no “right answer” given to the question of how best to assess a learner’s progress. Nevertheless, the CEFR takes an innovative stance in seeing learners as language users and social agents, and thus seeing language as a vehicle for communication rather than as a subject to study¹⁵. (p. 29)

De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), la exposición directa al uso auténtico es una de las mejores formas de aprender una lengua extranjera, lo que ocurre, por ejemplo: manteniendo conversaciones con hablantes nativos o que tengan una competencia superior; escuchando grabaciones, viendo vídeos auténticos, etc.; leyendo textos auténticos, que no hayan sido adaptados o modificados; usando programas de ordenador o participando en conferencias. Este trabajo versa sobre los materiales auténticos escritos en lengua inglesa, por lo que se centra en lo que el *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020) denomina destrezas y actividades de recepción y, el Decreto 38/2015, competencia de comprensión escrita.

Según el *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020), la comprensión textual consiste en un proceso de deducción progresiva a partir del contenido y las formas presentes en los textos. Para el desarrollo de la comprensión textual, se propone una escala con los siguientes conceptos clave: el aprovechamiento de elementos paralingüísticos como las ilustraciones o los títulos; la deducción del significado a partir del contexto, y la detección de las claves lingüísticas que ofrece el texto, como las raíces de las palabras o los conectores temporales y lógicos. Además, los estudiantes pueden poner en práctica otras estrategias. El *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020) divide la actividad de recepción para el desarrollo de la comprensión escrita en: 1) lectura de

¹⁵ No existe una "respuesta correcta" a la pregunta de cuál es la mejor manera de evaluar el progreso de un estudiante. Sin embargo, el *CEFR Companion Volume* (2020) adopta una postura innovadora al considerar a los estudiantes como usuarios de la lengua y agentes sociales y, por tanto, al entender la lengua como un vehículo de comunicación más que como una materia de estudio [traducción propia].

orientación y 2) lectura de información y argumento. Los estudiantes de nivel A2, nivel aproximado del grupo 3º ESO bilingüe, deberían ser capaces de comprender textos breves y sencillos sobre temas familiares que incluyan un lenguaje cotidiano o vocabulario frecuente. A su vez, el documento menciona la lectura de ocio, argumentando que el alumnado puede leer textos de ficción o no ficción y de distintos tipos (prensa, blogs, biografías, etc.) dependiendo de sus gustos.

El Decreto 38/2015, para la materia de Inglés de 3º ESO y para el bloque de comprensión de textos escritos, contempla: los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Los contenidos abarcan «aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal» y «funciones comunicativas: iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales» (BOC, 2015, p. 3350). Estos contenidos podrían perderse al adaptar los materiales auténticos, aunque la intención sea didáctica. Los estándares de aprendizaje evaluables también hacen referencia, asimismo, a los materiales auténticos: el alumnado de 3º ESO debe ser capaz de extraer las ideas principales de anuncios sencillos presentes en Internet o en la prensa y acordes a sus intereses; de textos periodísticos breves, ayudados por nombres, imágenes, etc., y de sitios web sobre temas curriculares o de su interés (BOC, 2015).

5 Objetivos

El trabajo versa sobre la introducción de materiales auténticos en el aula de Secundaria, lo que, por un lado, implica un cambio en los principios metodológicos del docente y, además, posibilita que los estudiantes conecten con el uso real de la lengua.

Los objetivos generales de investigación son:

- Introducir materiales auténticos en el aula de 3º ESO del programa bilingüe del centro de prácticas con el fin de comprobar la capacidad de los estudiantes para trabajar con ellos.

- Analizar qué se pierde o modifica al adaptar una noticia real para su inclusión en un libro de texto de Educación Secundaria.
- Comprobar si es beneficioso para el aprendizaje de inglés que los estudiantes accedan a materiales auténticos en su tiempo libre.

Para cumplir los objetivos generales, se han fijado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar de forma exhaustiva dos noticias auténticas y sus respectivas adaptaciones incluidas en libros de texto.
- Comparar la comprensión lectora de los dos subgrupos de 3º cuando el bilingüe integrado (grupo experimental) lee una noticia sin adaptar y el bilingüe intensivo (grupo control) lee la adaptación de esta noticia, y todos los alumnos realizan las mismas actividades de comprensión lectora.
- Contrastar el número de aciertos obtenidos por los estudiantes que leyeron la noticia auténtica y aquellos que leyeron la adaptación, así como el tiempo que emplearon para hacerlo.
- Profundizar en la opinión de los estudiantes acerca de la utilización de textos auténticos de su interés para mejorar su nivel de inglés.

6 Hipótesis/preguntas de investigación

La investigación se ha elaborado a partir de las siguientes hipótesis, formuladas a partir de la revisión bibliográfica.

- La utilización de materiales auténticos proporciona una exposición significativa al uso real de la lengua inglesa y ayuda a desarrollar una serie de competencias comunicativas entre los estudiantes de 3º del programa bilingüe integrado del centro educativo.
- Los estudiantes de este subgrupo de 3º son capaces de comprender textos que están por encima de su nivel de idioma ayudados por el contexto.
- Los estudiantes de 3º del programa bilingüe integrado, que se habrán enfrentado a la noticia real, habrán resuelto las actividades

de comprensión escrita sin problema, ya que la noticia es comprensible y el contenido es afín a sus intereses.

Del mismo modo, la parte cualitativa de la investigación se plantea a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué sensaciones han experimentado los estudiantes de 3º integrado del centro ante el nivel de complejidad de la tarea?
- ¿Cuáles son las principales dificultades percibidas por los estudiantes de este subgrupo en el desarrollo de la tarea con una noticia real frente a los *readings* convencionales?
- ¿Cómo valoran los estudiantes de 3º integrado del centro de prácticas la lectura de materiales auténticos?

7 Metodología

La metodología de la investigación se fundamenta en un enfoque mixto, debido a que aúna una primera fase cuantitativa y una segunda cualitativa. De este modo, se persigue la fiabilidad del estudio y cumplir con los objetivos de investigación. Cabe destacar que, a partir del problema de investigación, se ha fijado una hipótesis con unas variables claras que se procura probar: la variable independiente son los materiales auténticos y, la dependiente, cómo estos afectan a la comprensión escrita.

El enfoque cuantitativo permite obtener datos objetivos y medibles mediante instrumentos de obtención de datos estandarizados. Debido a que la comprensión es una variable constitutiva, es decir, no observable directamente, se ha de operativizar para que sea medible. De esta forma, se cuantifican los aciertos y errores de comprensión de los estudiantes, así como el tiempo aproximado que emplearon para completar la actividad. Asimismo, se pone el foco en la comprensión escrita, incluyendo solo preguntas de respuesta corta para evitar la producción.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la metodología cualitativa no sigue un proceso definido, sino que este es más abierto, no estandarizado, y permite la interacción entre los sujetos de estudio y el investigador. De esta

manera, se complementan los datos recogidos en la primera fase con la visión personal de los estudiantes entrevistados de forma grupal.

7.1 Contexto institucional e informantes

La investigación se ha llevado a cabo en el centro donde se realizaron las prácticas, que cuenta con programas bilingües. El grupo de 3º en el que se ha desarrollado la investigación está dividido en dos subgrupos. Uno de ellos sigue el programa bilingüe integrado y cuenta con cuatro horas de inglés (tres ordinarias más una extra) a la semana y dos disciplinas no lingüísticas (DNL). El otro sigue el programa bilingüe intensivo, en el que los estudiantes reciben las mismas horas de inglés, pero solo una DNL.

El subgrupo bilingüe integrado está compuesto por nueve estudiantes, mientras que el subgrupo bilingüe intensivo está formado por siete. Para realizar la investigación, se ha seleccionado como grupo experimental el 3º bilingüe integrado, puesto que los estudiantes cuentan con un nivel de lengua algo superior y como grupo control, el bilingüe intensivo. Los materiales auténticos (variable independiente), se han introducido en este subgrupo para ver sus efectos en la dependiente, la comprensión escrita. El 3º ESO intensivo está compuesto únicamente por alumnos, mientras que el integrado es mixto, cuenta con dos alumnos y siete alumnas. Todos los integrantes de los grupos experimental y control tienen 14 o 15 años.

7.2 Materiales y herramientas

En este apartado se describen los materiales seleccionados para realizar el análisis contrastivo léxico-semántico, así como de tiempos verbales y conectores, implementado entre las noticias reales y sus correspondientes adaptaciones. La primera de ellas, *That's me in the picture: David Tree gives water to a koala*, publicada en *The Guardian*, se ha adaptado con el título *How a photo changed my life* (figura 1) para el libro de texto *Together 2*, de 2º ESO, de la editorial Oxford. La segunda noticia, *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* fue publicada en el *National Geographic*, y se ha modificado, bajo el título *Free Falling*, para su inclusión en *Together 4*, de 4º ESO (figura 2).

La noticia *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* y su adaptación han sido los textos utilizados como *reading* en las actividades de comprensión escrita llevadas al aula para la fase cuantitativa de la investigación. Estos materiales se adaptan correctamente al nivel de lengua de los integrantes, a pesar de tratarse de estudiantes de 3º ESO. La adaptación titulada *Free Falling* se había utilizado en el libro de texto para un ejercicio de gramática de completar espacios. Pero, para los propósitos de esta investigación, se completó el texto antes de presentárselo a los alumnos. Asimismo, se utilizó solo la primera parte de la noticia para contar con la misma información que en la adaptación. Además de realizar el análisis léxico-semántico y de tiempos verbales y conectores, se presenta el nivel de lengua para cada uno de los textos mediante la herramienta *EVP Text Inspector*¹⁶. En las figuras 1 y 2 se muestran las noticias publicadas en prensa junto a su correspondiente adaptación.

¹⁶ «Teachers and students can use this page to check the difficulty of any text, by showing its content in terms of the CEFR levels of words as described in the English Vocabulary Profile (EVP), a free online resource» (English Profile, 2015, s.p.).

Figura 1.

That's me in the picture: David Tree gives water to a koala y su adaptación How a photo changed my life

That's me in the picture: David Tree gives water to a koala, February 2009, Victoria, Australia

'Koalas are usually quite grumpy, but this one took my hand. She was distressed, exhausted'



▲ David Tree shares his water with an injured koala. Photograph: Mark Pardew/AF

The Delburn Complex fire had been burning for four days, and was still going a week later when the Black Saturday bushfires started. This was no ordinary bushfire - it had been deliberately lit by criminals. I was volunteering with the Country Fire Authority firefighters, though I had a day job as a real-estate agent, and we were in the Strzelecki State Forest, which surrounds my hometown of Mirboo North in Victoria. We were "back burning", lighting a controlled fire to burn out the bush near the community. It's a defensive measure: if you've already burned the area near people's houses, when the fire spreads to that area there's nothing left to burn.

We were driving up Samson Road, monitoring the fire, when I spotted a koala wandering across the burnt ground. I shouted, "There's a koala, pull up the truck!" I've been a volunteer firefighter for 33 years, and I can tell you any one of my colleagues would have done the same.

I videoed the koala for my daughter Cheyanne, and yelled out for a bottle of water. My mate Brayden Groen kept filming while the koala drank two or three bottles. Koalas are usually quite grumpy, but this one took my hand. She was distressed, exhausted. Mark Pardew, a firefighter for the Department of Sustainability and Environment (DSE), snapped the photo on his camera.

Then my crew leader shouted, "We've got to go!" I handed the water to a guy from the DSE, said, "Can you take care of this?" and bolted to a house that was coming under an ember attack, which happens when the wind blows sparks.

Afterwards, I went to the wildlife centre where they had taken the koala, named Sam because she was found on Samson Road. I later found out she died of chlamydia, a common infection for koalas. She's now stuffed in a case in Melbourne Museum.

Mark emailed the photo, which I shared with friends. Someone sent it to the Herald Sun. They called for permission to use my image - big deal, it's the side of my face - but I had no idea it would be on the front page. TV and radio stations started calling, Ellen DeGeneres featured it on her show, and people were recognising me in the street. I even had Japanese tourists shouting, "Koala man!" and asking for photos with me.

But there was also a lot of abuse. People asked, "What was he doing messing around with a koala instead of worrying about his duties?" Wildlife supporters accused me of abandoning it. Imagine if I'd stayed with a koala while someone's house burned down. Others said, "He should have picked up the koala!" You can't chuck a koala on the back of a truck and drive it off to a fire.

People accused me of setting the whole thing up. My car was vandalised - as was the bronze sculpture of the picture they put up in my town. I've suffered with anxiety from a very young age, and all this forced me into a self-spun cocoon. It was terrible. My boss rang one morning and asked, "Do you want to be a real-estate agent or muck about with koalas?" I couldn't take any more negativity, so I chucked my job.

This photo is a double-edged sword for me. I never wanted the attention, and it cost me my family's security - I now drive a school bus and have only just made a return to selling real estate. On the other hand, the Australian Koala Foundation started getting donations pouring in - overall, the photo raised more than A\$2m (£1.1m). Everybody was mourning the lives lost in the fires, and this photo made people think, "Wow, what about our precious wildlife as well?" That's the beauty of this picture: it's not about me. It's about the little guy on my left.

Reading • A newspaper article
I can predict what an article is about using photos.

GO How do you feel when you look at this photograph? Why?

1 Look at the photo. What is the man doing? Why is he doing it? Which country was the photo taken in? Read the article and check.

HOW A PHOTO CHANGED MY LIFE
Photograph: Mark Pardew/AF

'Koala Man' David Tree woke up one morning to find his photograph on the front page of newspapers around the world.

It was one of the hottest summers in memory in the state of Victoria, Australia. Bushfires were burning very close to people's homes and they were in danger in every town, volunteers were fighting the fires. David Tree was one of those volunteer firefighters.

On 9th February, Mr Tree was working with his team near his home town Mirboo. They were fighting a bushfire. They were driving up Samson Road when Mr Tree saw a koala. It was walking across the burnt ground, and it looked stressed. 'There's a koala, stop the truck,' he shouted, and jumped out.

He videoed the koala for his daughter Cheyanne, and yelled for a bottle of water. Firefighter Mark Pardew took the photo while the koala was drinking from a bottle. Koalas are usually untidy and shy but this one took David's hand. 'She was extremely tired and thirsty and she wasn't reacting normally,' said Mr Pardew.

A friend took the injured animal to a wildlife centre. At the centre, they named her Sam after Samson Road. Later, Mr Pardew emailed the photo to friends and someone sent it to the local newspaper. From there, it went around the world and David Tree became a celebrity.

Adapted from The Guardian newspaper

"Bushfires - fast and dangerous fires that happen in the countryside in Australia"

Vocabulary PLUS
injured shy stressed tired untidy

2 Read and listen to the article again. In your notebook, write true or false. Explain your answers.

- Houses were burning in the town of Mirboo, Australia.
- The firefighters weren't working when Mr Tree saw the koala.
- Mr Tree gave the koala a bottle of water.
- Mr Tree took the koala to a wildlife centre.
- Mr Pardew sent the photo to a local newspaper.

3 Put it together Work with a partner and answer the questions.

- Why do you think that newspapers worldwide used this photograph?
- What other famous photographs can you think of?

Figura 2.
This Man Jumped Out of a Plane with No Parachute y su adaptación Free Falling

Luke Aikins is training his body to be able to maneuver through the unpredictability of the wind.
 PHOTOGRAPH BY ANDY FARRINGTON

ADVENTURE

This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute

On July 30, skydiver and father Luke Aikins jumped from 25,000 feet without a parachute or wingsuit on live TV.

BY ANDREW BISHARAT

PUBLISHED JULY 29, 2016 • 15 MIN READ

Update: Aikins, who was compelled at the last minute to wear a parachute to comply with actors' union rules, was cleared to jump without any safety gear minutes before exiting the skydiving plane at 25,000 feet (7,620 meters). He freefell without any apparent problems, landed in the specially built net, and walked away under his own power. The program will be broadcast on the National Geographic Channel at 6 p.m. ET on Sunday, July 31.

Luke Aikins, 42, has deployed a parachute around 18,000 times over the last two and a half decades of his skydiving and BASE jumping career. But this Saturday, he's going to find out if he can get away without one.

Luke Aikins, 42, has deployed a parachute around 18,000 times over the last two and a half decades of his skydiving and BASE jumping career. But this Saturday, he's going to find out if he can get away without one.

After two years of training, planning, and preparation, Aikins plans to jump out of a Cessna airplane at 25,000 feet (7,620 meters). With him will be a GPS, a communication device, and an oxygen tank. What he won't have is a parachute, a wingsuit, or anything else that might help him stop or slow his descent.

"My whole life has been about air, aviation, flying, jumping, all that stuff," said Aikins, a third-generation skydiver, during a television interview with Q13 FOX, the network broadcasting Aikins' stunt, with a five-second delay, on July 30 at 8 p.m. ET (National Geographic Partners is a part of Fox Network Groups). "I'm out here to show that there are ways to do things that people think are insane and aren't able to be done."

As a TV audience tunes in to witness the spectacle—dubbed *Heaven Sent* and billed by the corporate sponsor and producer, Stride Gum, as the "most dangerous stunt ever shown live"—Aikins' friends and family, including his wife, herself a skydiving instructor, and their four-year-old son will be on location.

How It Will Work

After leaping from the plane, Aikins will track through the air in a belly-to-ground position and quickly reach a terminal velocity of 120 miles an hour (193 kilometers an hour). Using his GPS, he'll attempt to square up to the center of a specialized 100-by-100-foot (30.5-by-30.5-meter) net, which Aikins says will stop his fall as softly as if you were to stand on a trampoline and merely drop onto your back.

"If I wasn't [nervous] I'd be silly, and I shouldn't do it," Aikins confessed during his interview with Q13 Fox.

2 Choose the correct words to complete the text.

2 a. choose b. was chosen c. is chosen
 3 a. could b. would c. can
 4 a. jump b. jump c. jump
 5 a. and b. or c. so
 6 a. is b. was c. has been
 7 a. in b. on c. at
 8 a. was b. were c. are
 9 a. can b. could c. may
 10 a. who b. which c. that
 11 a. where b. when c. how
 12 a. must b. may c. should
 13 a. can b. could c. may
 14 a. must b. may c. should

3 Put it together Complete the sentences, then compare your plans with a partner.

1 This summer, I'll
 2 I might
 3 I will have to
 4 I should have
 5 I'll have to
 6 I'll have to

4 Put it together Complete the sentences, then compare your plans with a partner.

1 This summer, I'll
 2 I might
 3 I will have to
 4 I should have
 5 I'll have to
 6 I'll have to

FREE FALLING

In August 2016, Luke Aikins became the first person to skydive from 25,000 feet WITHOUT a parachute. The idea came from TV producers who wanted to make a spectacular film.

Luke: "I became he had already done 18,000 jumps with parachutes. His grandfather and father were both skydivers, and he had been skydiving since he was twelve, when he did his first tandem jump. At sixteen, he could already do solo jumps.

As Luke's big day approached, an enormous net was assembled in Simi Valley, California. It was 100,000 square feet in size (100 x 100 feet). Luke's philosophy is that if you train correctly, you will be able to do more or less anything, so he spent two years preparing. But when an interviewer asked Luke if he was nervous before the jump, his answer was "I wasn't nervous, I'd be stupid."

Luke's jump was filmed by three other skydivers, so that people could follow the descent. He was so excited when he succeeded, he said that he couldn't get the words out of his mouth.

In the programme the TV producers made, the commentators warned people not to try this at home. Did they really have to tell us? Anyway, if you think that you might want to try this type of thing, you should maybe start WITH a parachute.

*25,000 feet = 7,620 metres
 **100 feet = 30.48 metres

FREE FALLING

In August 2016, Luke Aikins became the first person to skydive from 25,000 feet WITHOUT a parachute. The idea came from TV producers who wanted to make a spectacular film.

Luke: "I became he had already done 18,000 jumps with parachutes. His grandfather and father were both skydivers, and he had been skydiving since he was twelve, when he did his first tandem jump. At sixteen, he could already do solo jumps.

As Luke's big day approached, an enormous net was assembled in Simi Valley, California. It was 100,000 square feet in size (100 x 100 feet). Luke's philosophy is that if you train correctly, you will be able to do more or less anything, so he spent two years preparing. But when an interviewer asked Luke if he was nervous before the jump, his answer was "I wasn't nervous, I'd be stupid."

Luke's jump was filmed by three other skydivers, so that people could follow the descent. He was so excited when he succeeded, he said that he couldn't get the words out of his mouth.

In the programme the TV producers made, the commentators warned people not to try this at home. Did they really have to tell us? Anyway, if you think that you might want to try this type of thing, you should maybe start WITH a parachute.

*25,000 feet = 7,620 metres
 **100 feet = 30.48 metres

19

7.2.1 Análisis contrastivo implementado entre las noticias reales y sus correspondientes adaptaciones

En este apartado se presentan los datos obtenidos tras el análisis léxico-semántico, al igual que de tiempos verbales y conectores, para demostrar que las adaptaciones conllevan una sustancial pérdida de la autenticidad y del uso de la lengua en contexto. Como se menciona en el *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020), los estudiantes son capaces de deducir el significado de los textos auténticos por el contexto, mediante elementos paralingüísticos o claves lingüísticas. Sin embargo, en las adaptaciones para los libros de texto parecen priorizarse los estándares educativos: la adaptación *How a photo changed my life* se centra en el aprendizaje del pasado continuo y, la adaptación *Free falling*, en que los estudiantes reconozcan distintas estructuras gramaticales.

El análisis se centra en aquellos elementos que se pierden, se añaden o modifican al adaptar las noticias. Los resultados se han organizado de acuerdo a las siguientes categorías gramaticales: sustantivos (nombres propios); unidades fraseológicas (colocaciones, *idioms*, *phrasal verbs* y juegos de palabras); verbos (tiempos verbales); adjetivos, y adverbios y conectores o conjunciones, a lo que se añaden otros elementos destacables.

7.2.1.1 Resultados de la noticia: *That's me in the picture: David Tree gives water to a koala* y su adaptación: *How a picture changed my life*

Tabla 1.

Elementos de *That's me in the picture: David Tree gives water to a koala* que se pierden en la adaptación

Título original: <i>That's me in the picture: David Tree gives water to a koala</i>						
Nombres propios	Incendios	Cargos	De lugar	De persona	Otros	
	Black	Country Fire	Strzelecki	Brayden	<i>The</i>	<i>Sun</i>
	Saturday	Authority	State	Groen, Ellen	<i>Herald</i>	y
	bushfires,	firefighters,	Forest,	DeGeneres	Australian	
	Delburn	Department	Mirboo		Koala	
	Complex	of	North,		Foundation	
	fire	Sustainability	Melbourne			
		and	Museum			
		Environment				
		(DSE)				

Unidades fraseológicas	Phrasal verbs <i>Burn out, pull up, yell out, mess around, burn down, drive off, set sth up, put up, muck about, pour in</i>	Idiom <i>Double-edged sword</i>	Juego de palabras <i>Self-spun cocoon</i>	Colocación <i>School bus</i>
Adjetivos	<i>Ordinary, real-estate, controlled, defensive, grumpy, distressed, exhausted, common, front, stuffed, front, big, vandalised, young, terrible, bronze, precious, little</i>			
Adverbios	<i>Still, already, while, quite, deliberately, even, also, overall, now</i>			
Conectores	<i>Then, afterwards, on the other hand</i>			
Otros	Fecha y lugar de la noticia Descripción: «Koalas are usually quite grumpy, but this one took my hand. She was distressed, exhausted» Fecha y hora de publicación			

Tabla 2.

Adiciones en la adaptación de *That's me in the picture: David Tree gives water to a koala*

Título de la adaptación: <i>How a photo changed my life</i>	
Adjetivos	<i>Hottest, close, burned, stressed, unfriendly, shy, tired, thirsty, local</i>
Bajada en el artículo	
Significado de <i>bushfires</i>	

Análisis contrastivo de las omisiones recogidas en la tabla 1

Nombres propios

En el texto adaptado se ha incluido el nombre propio 'Koala man' en la bajada, mientras que, en la noticia publicada en *The Guardian*, aparece en el cuerpo del texto. Además, la adaptación incluye información más general: en lugar de destacarse el nombre del incendio, este se ha modificado a *bushfires were burning* y, en lo relativo a los bomberos, no se especifica su cargo. La noticia incluye un amplio abanico de nombres de persona, lo que hace que el relato sea más entrañable y cercano, y está escrita en primera persona, desde las vivencias

del bombero voluntario. En cambio, la adaptación, redactada en tercera persona, aleja al lector de estas vivencias.

Unidades fraseológicas

El texto original es rico en *phrasal verbs*, componente que se pierde en la adaptación, ya que se favorecen y priorizan los aspectos gramaticales. También se pierden expresiones idiomáticas como el *idiom double-edged sword*, que significa «something that has or can have both favorable and unfavorable consequences» (Merriam-Webster Dictionary, 2021, s.v. *Double-edged sword*), o el juego de palabras *self-spun cocoon*. De acuerdo con el *Cambridge Academic Content Dictionary* (2021, s.v. *Cocoon*), el término *cocoon* hace referencia al capullo de los insectos. En el texto, el narrador utiliza esta expresión para referirse a que tuvo que autoprotegerse de las acusaciones de haber abandonado al koala o no hacer su trabajo, que le causaron ansiedad. En la adaptación, esta riqueza terminológica se pierde.

Adverbios y conectores

En la noticia se repiten los adverbios *when* y *usually* que, al igual que *near*, se mantienen en la adaptación. *Later* también aparece en el texto original y en el adaptado, tratándose de un adverbio de tiempo en la noticia, mientras que en la adaptación actúa como *linking adverb*. Por su parte, los únicos conectores presentes en la adaptación, además de la conjunción *and*, son *later* y *but*. Es decir, se han eliminado la mayoría de los conectores, que organizan la historia y caracterizan a los textos periodísticos.

Adjetivos

La adaptación contiene bastantes adjetivos, que predominantemente se sitúan delante del sustantivo. A su vez, se evitan adjetivos de un nivel superior como pueden ser *grumpy* (C1), *defensive* (C1), *distressed* (C2), además de *exhausted* (B1). Los tres últimos adjetivos tienen un aspecto en común: sus raíces provienen del latín y, por lo tanto, son similares a las de los adjetivos en español. Aunque los nativos conciben el nivel de estas palabras como elevado, para los estudiantes españoles resulta relativamente sencillo deducir sus significados: *defensive*/defensivo, *distressed*/estresado y *exhausted*/exhausto. Esta













eliminación puede deberse a que los materiales de la editorial Oxford se comercialicen en varios países y a que no todos ellos compartan una lengua romance. Los adjetivos *distressed* y *exhausted* se han sustituido por *stressed* y *tired*; y *grumpy*, que hace referencia a la forma de ser del koala, se ha adaptado como *unfriendly* y *shy*. Sorprendentemente, adjetivos sencillos como *front* o *big* se han eliminado de la adaptación. Esto puede deberse a dos motivos: 1) la noticia incluye más detalles 2) los adjetivos pertenecen a las colocaciones *front page* y *big deal*, que no suelen aparecer en libros de texto de 2º ESO. Otros ejemplos de adjetivos eliminados son *common* y *little*, que forman parte de las expresiones idiomáticas *common infection* y *little guy*.

Verbos

Para el análisis de los tiempos verbales se ha elaborado una leyenda, figura 3, que muestra de forma gráfica la reducción tan significativa implementada en este componente gramatical:

Figura 3.

Relación de tiempos verbales etiquetados por colores

	Presente simple (afirmativo, negativo y <i>there is</i>)		Pasado perfecto
	Presente continuo		Futuro simple y <i>going to</i>
	Presente perfecto		Pasiva en diferentes tiempos verbales
	Pasado simple		Imperativo
	Pasado perfecto continuo		Modales (<i>can/can't, have got to, couldn't, should have</i>)
	Pasado continuo		Condicional en diferentes tiempos verbales

Los tiempos verbales destacados en la figura 4¹⁷ muestran que, en la adaptación, prácticamente solo aparecen el pasado simple y el pasado continuo, con la excepción de dos presentes necesarios para comprender el texto. Se ha seleccionado esta noticia para crear la adaptación por su gran número de verbos en pasado continuo. En la adaptación, se han eliminado el presente perfecto y el presente perfecto continuo; el presente prácticamente por completo; el pasado perfecto; los condicionales; el imperativo y alguna pasiva, tiempo verbal característico del inglés. Los estudiantes de 2º ESO conocen el imperativo y los modales, por lo que podrían haberlos entendido de haberlos mantenido.

¹⁷ Consultar anexos 5 y 6 para ver los textos con más claridad.

Figura 4.

Tiempos verbales en la noticia *That's me in the picture: David Tree gives water to a koala* y su adaptación *How a photo changed my life*

That's me in the picture: David Tree gives water to a koala, February 2009, Victoria, Australia

'Koalas are usually quite grumpy, but this one took my hand. She was distressed, exhausted.'



David Tree shares his water with an injured koala. Photograph: Mark Pardew/AP
Fri 6 Feb 2015 16:00 GMT

The Delburn Complex fire had been burning for four days, and was still going a week later when the Black Saturday bushfires started. This was no ordinary bushfire – it had been deliberately lit by criminals. I was volunteering with the Country Fire Authority firefighters, though I had a day job as a real-estate agent, and we were in the Strzelecki State Forest, which surrounds my hometown of Mirboo North in Victoria. We were 'back burning', lighting a controlled fire to burn out the bush near the community. It's a defensive measure: if you've already burned the area near people's houses, when the fire spreads to that area there's nothing left to burn.

We were driving up Samson Road, monitoring the fire, when I spotted a koala wandering across the burnt ground. I stopped. 'There's a koala, pull up the truck!' I've been a volunteer firefighter for 33 years, and I know you any one of my colleagues would have done the same.

I picked up the koala for my daughter Cheyanne, and asked for a bottle of water. My mate Brayden Green was filming while the koala drank two or three bottles. Koalas are usually quite grumpy, but this one took my hand. She was distressed, exhausted. Mark Pardew, a firefighter for the Department of Sustainability and Environment (DSE), snapped the photo on his camera.

Then my crew leader shouted, 'We've got to go!' I handed the water to a guy from the DSE, told him, 'You know what this?' and drove to a house that was coming under an ember attack, which happens when the wind blows sparks.

Afterwards, I took the koala to the wildlife centre where they looked after the koala, named Sam because she was found on Samson Road. I later found out she had chlamydia, a common infection for koalas. She's now stuffed in a case in Melbourne Museum.

Mark showed the photo, which I shared with friends. Someone sent it to the Herald Sun. They asked for permission to use my image – big deal, it's the side of my face – but I had no idea it would be on the front page. TV and radio stations started calling, Ellen DeGeneres called it on her show, and people were recognising me in the street. I even saw Japanese tourists shouting, 'Koala man!' and asking for photos with me.

But there was also a lot of abuse. People said, 'What was he doing messing around with a koala instead of worrying about his duties?' Wildlife supporters accused me of abandoning it. Imagine if I was with a koala while someone's house burned down. Others said, 'He was putting up the koala!' You put a koala on the back of a truck and put it to a fire.

People accused me of setting the whole thing up. My car was vandalised – as was the bronze sculpture of the picture they put up in my town. I've suffered with anxiety from a very young age, and all this drove me into a self-spun cocoon. It was terrible. My boss called one morning and asked, 'Do you want to be a real-estate agent or muck about with koalas?' I refused any more negativity, so I sacked my job.

This photo is a double-edged sword for me. I never wanted the attention, and it cost me my family's security – I now drive a school bus and have only just made a return to selling real estate. On the other hand, the Australian Koala Foundation started getting donations pouring in – overall, the photo made more than A\$2m (£1.1m). Everybody was mourning the lives lost in the fires, and this photo made people think, 'Wow, what about our precious wildlife as well?' That's the beauty of this picture: it's not about me. It's about the little guy on my left.

'Koala Man' David Tree woke up one morning to find his photograph on the front page of newspapers around the world.

It was one of the hottest summers in memory in the state of Victoria, Australia. Bushfires were burning very close to people's homes and they were in danger. In every town, volunteers were fighting the fires. David Tree was one of those volunteer firefighters.

On 9th February, Mr Tree was working with his team near his hometown Mirboo. They were fighting a bushfire. They were driving up Samson Road when Mr Tree saw a koala. It was walking across the burnt ground, and it was stressed. 'There's a koala, stop the truck,' he shouted and pulled out.

He picked up the koala for his daughter Cheyanne, and asked for a bottle of water. Firefighter Mark Pardew snapped the photo while the koala was drinking from a bottle. Koalas are usually unfriendly and shy but this one took David's hand. 'She was extremely tired and thirsty and she wasn't reacting normally,' said Mr Pardew.

A friend took the injured animal to a wildlife centre. At the centre, they looked after Sam after Samson Road. Later, Mr Pardew showed the photo to friends and someone sent it to the local newspaper. From there, it went around the world and David Tree became a celebrity.

Adapted from The Guardian newspaper

Bushfires = fast and dangerous fires that happen in the countryside in Australia.

Elementos paratextuales

En cuanto a los elementos paratextuales, en la adaptación se ha prescindido de la fecha y hora de publicación, lo que hace patente que el texto no se trata de una noticia real. El hecho de mantener la fecha puede enriquecer el aprendizaje de los alumnos, pudiéndose apreciar las diferencias entre la fecha en la lengua fuente y la lengua meta: en español no se utiliza GMT, que se trata del equivalente en inglés a Tiempo Universal Coordinado (UTC) (BBC, 2009).

Otros

En el título de la adaptación se han omitido la fecha y el lugar en el que se desarrollaron los acontecimientos. Además, bajo el título de la noticia aparecen las palabras del protagonista sobre los koalas, que quizá resulten complicadas para los estudiantes de 2º ESO. Por último, la reducción de texto en la adaptación es considerable, lo que, junto con la redacción en tercera persona, subraya que la prioridad es que el alumnado aprenda el pasado continuo.

Análisis contrastivo de las adiciones recogidas en la tabla 2

Las adiciones más destacables son la inclusión de la bajada y de información sobre el lugar donde se produjo el incendio forestal. Una adición común en los libros de texto es la explicación de vocabulario nuevo como nota aparte, como ocurre en la adaptación con el término *bushfires*. También se debe mencionar que los adjetivos empleados en la adaptación pertenecen a un nivel semántico más elemental.

7.2.1.2 Resultados de la noticia: *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* y su adaptación: *Free Falling*

Tabla 3.

Elementos de *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* que se pierden en la adaptación

Título original: <i>This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute</i>				
Nombres propios	Fotógrafo noticia	Canales TV	Patrocinador y equipos	Otros
	Andy Farrington	National Geographic Channel, Q13 FOX	Stride Gum; National Geographic	Cessna airplane, Heaven Sent

		Partners, Fox Network Groups
Unidades fraseológicas	Phrasal verbs	Colocaciones
	<i>Jump out, walk away, find out, get away, tune in, square up</i>	<i>Live TV Corporate sponsor Safety gear</i>
Adjetivos	<i>Skydiving, apparent, built, last, own, third-generation, five-second, insane, silly, live, terminal, specialized</i>	
Palabras compuestas	<i>Third-generation, five-second, four-year-old, belly-to-ground</i>	
Adverbios	<i>With no, without, away, specially, here, ever, quickly, softly, merely, at the last minute (locución adverbial)</i>	
Conjunciones	<i>Before (+ -ing-form non-finite clause), after</i>	
Otros	Edad del protagonista El GPS, el dispositivo de comunicación y la botella de oxígeno Otras intervenciones de Aikins y Stride Gum Canal, y fecha y hora de emisión	

Tabla 4.

Modificaciones en la adaptación de *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute*

Título de la adaptación: <i>Free Falling</i>		
	Noticia	Adaptación
Nombres propios	Luke Aikins	Luke Aikens
Fecha	On July 30	In August 2016
Uso de la tercera persona		
Explicación pies a metros		

Tabla 5

Adiciones en la adaptación de *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute*

Título de la adaptación: <i>Free Falling</i>	
Lugar donde se colocó la red	Simi Valley, California
Variación de <i>idiom</i>	<i>Get the words out of one's mouth</i>
Recomendación del escritor	
Adjetivos más sencillos y otros adverbios	
Colocación	Big day

Análisis contrastivo de las omisiones recogidas en la tabla 3

Nombres propios

En la adaptación, varios nombres propios, como el del fotógrafo de la noticia y el del patrocinador corporativo y productor Stride Gum, así como los canales y equipos de TV, se han eliminado. Esto puede deberse a que la noticia original se centra en la emisión del salto del paracaidista, y la adaptación, en lo que ocurrió en el momento del salto.

Unidades fraseológicas

La noticia está adornada con *phrasal verbs* como *find out*, *get away* y *jump out*. Puede resultar curioso para los estudiantes de inglés que los nativos redacten utilizando *phrasal verbs* en la prensa, ya que el registro de estos textos suele ser más formal. Sin embargo, se utilizan con frecuencia, incluso en periódicos y revistas. Aunque el registro de la adaptación tienda a la informalidad mediante el uso del signo de exclamación después del de interrogación, es más formal que la noticia y se evitan expresiones coloquiales como *and all that stuff*.

Adjetivos

Aunque el objetivo de la noticia no sea describir sino informar, muchos sustantivos van precedidos por adjetivos como ocurre con *apparent problems* o *terminal velocity*. En la entrevista de la noticia original, Aikins admite «If I wasn't [nervous] I'd be silly» y, en la adaptación, en las palabras del paracaidista se lee *stupid* en lugar de *silly*, lo que suaviza el matiz del adjetivo original. En la noticia real los adjetivos valorativos como *nervous*, *silly* e *insane* aparecen en las aportaciones de Aikins.

Verbos

Se han resaltado los tiempos verbales de acuerdo con la figura 3. Como se aprecia en la figura 5¹⁸, la adaptación *Free Falling* incorpora tiempos verbales que era impensable introducir en la adaptación *How a photo changed my life*, dirigida a los estudiantes de 2º ESO. Algunos ejemplos son la pasiva, el pasado perfecto, los condicionales o los modales. A su vez, se observa que la sintaxis de la noticia *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* no es

¹⁸ Consultar anexos 7 y 8 para ver los textos con más claridad.

especialmente complicada; se aprecian más diferencias en cuanto al léxico de la noticia y de la adaptación. Con todo, en la adaptación se prescinde de los verbos en futuro presentes en la noticia, aunque se haya estudiado este tiempo verbal. Esto no se debe a que no se haya tenido en cuenta lo aprendido por los estudiantes, sino a que la noticia original se escribió antes de que Aikins saltara del avión, mientras que la adaptación se escribió después, narrando los hechos en pasado.

Figura 5.

Tiempos verbales en la noticia *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* y su adaptación *Free Falling*

unpredictability of the wind.

PHOTOGRAPH BY ANDY FARRINGTON

ADVENTURE

This Man **Jumped** Out of a Plane With No Parachute

On July 30, skydiver and father Luke Aikins **jumped** from 25,000 feet without a parachute or wingsuit on live TV.

BY ANDREW BISHARAT

Update: Aikins, who **was** compelled at the last minute to wear a parachute to comply with actors' union rules, **was** cleared to jump without any safety gear minutes before exiting the skydiving plane at 25,000 feet (7,620 meters). He **landed** without any apparent problems, **landed** in the specially built net, and **walked** away under his own power. The program **will be** broadcast on the National Geographic Channel at 6 p.m. ET on Sunday, July 31.

Luke Aikins, 42, **has** deployed a parachute around 18,000 times over the last two and a half decades of his skydiving and BASE jumping career. But this Saturday, he **is** going to find out **if** he **can** get away without one.

After two years of training, planning, and preparation, Aikins **plans** to jump out of a Cessna airplane at 25,000 feet (7,620 meters). With him **will be** a GPS, a communication device, and an oxygen tank. What he **won't have** **is** a parachute, a wingsuit, or anything else that **might** stop him or slow his descent.

"My whole life **has been** about air, aviation, flying, jumping, all that stuff," **said** Aikins, a third-generation skydiver, during a television interview with Q13 FOX, the network broadcasting Aikins' stunt, with a five-second delay, on July 30 at 8 p.m. ET (National Geographic Partners **is** a part of Fox Network Groups). "I'm out here to show that **there are** ways to do things that people **think are** insane and **aren't** able to be done." **"I** **wasn't** (nervous) **I** **be** silly, and I **shouldn't** do it," Aikins **confessed** during his interview with Q13 Fox.

As a TV audience **tunes in** to witness the spectacle—dubbed Heaven Sent and **billed** by the corporate sponsor and producer, Stride Gum, as the "most dangerous stunt ever shown live"—Aikins' friends and family, including his wife, herself a skydiving instructor, and their four-year-old son **will be** on location...

How It Will Work

After leaping from the plane, Aikins **will track** through the air in a belly-to-ground position and quickly **reach** a terminal velocity of 120 miles an hour (193 kilometers an hour). Using his GPS, he **will attempt** to square up to the center of a specialized 100-by-100-foot (30.5-by-30.5-meter) net, which Aikins **says will stop** his fall as softly as **if** you **were** to stand on a trampoline and merely drop onto your back.

In August 2016, Luke Aikins **became** the first person to skydive from 25,000 feet* WITHOUT a parachute. The idea **came** from TV producers who **wanted** to make a spectacular film.

Luke **was** chosen because he **has** already **done** 18,000 jumps with parachutes. His grandfather and father **were** both skydivers and Luke **has been** skydiving since he **was** twelve, when he **did** his first tandem jump. At sixteen, he **did** already **do** solo jumps.

As Luke's big day **approached**, an enormous net was assembled in Simi Valley, California. It **was** 10,000 square feet in size (100 x 100 feet**). Luke's philosophy **is** that **if** you **train** correctly, you **will be able** to do more or less anything, so he **spent** two years preparing. But when an interviewer **asked** Luke if he **was** nervous before the jump, his answer **was** **"I** **wasn't** nervous, **I** **be** stupid."

Luke's jump **was** filmed by three other skydivers, so that people **could** see the descent. He **was** so excited when he **descended**, he **said** that he **couldn't** get the words out of his mouth.

In the programme that the TV producers **made**, the commentators **said** people not to try this at home. **Did** they really **want** to tell us? Anyway, if you **think** that you **could** try this type of thing, you **maybe** **could** WITH a parachute.

*25,000 feet = 7,620 metres

**100 feet = 30.48 metres

Adverbios y conjunciones

El título de la noticia incluye *with no* como sustituto de *without*. El adverbio *without* aparece en la bajada de la noticia y dos veces en el cuerpo, apareciendo solo una vez en la adaptación. La noticia no se caracteriza por la presencia de adverbios, aunque recoja algunos como *specially, quickly, softly* y *merely*. Por su parte, la adaptación cuenta con unos seis. El único adverbio que aparece tanto en la noticia como en su adaptación es *before*, aunque en el texto original actúe como conjunción. Además, *after* actúa la primera vez como conjunción y, la segunda, como preposición, porque precede a una *noun phrase*. La única conjunción que se mantiene en la adaptación es *but*.

Análisis contrastivo de las modificaciones presentadas en la tabla 4

La noticia original se centra en Luke Aikins, nombre real del paracaidista, mientras que en la adaptación el apellido se convierte en «Aikens». A su vez, la transformación de pies a metros se recoge en el cuerpo del texto y, en la adaptación aparece fuera del cuerpo, a modo de explicación. Con todo, lo que más sorprende al comparar ambos textos es que en la noticia se lea que el salto tuvo lugar el 30 de julio y que la adaptación comience con la fecha *in August 2016*. Como se mencionó anteriormente, esto se debe a que la adaptación cuenta la historia después de que ocurriera. En la adaptación, la entrevista al protagonista se introduce en tercera persona, restando cercanía al discurso. En cuanto a la extensión, se ha eliminado la información de la noticia a partir de «How It Will Work», exceptuando una afirmación de Aikins en la entrevista. Aunque la noticia original y la adaptación cuenten la misma historia, los textos difieren considerablemente en contenido y forma.

Análisis contrastivo de las adiciones de la tabla 5

En la adaptación se ha introducido «Simi Valley, California», nombre del lugar donde se colocó la red. Otra adición destacable es la recomendación que el escritor hace al lector al final de la adaptación, utilizando el adverbio *anyway* para insistir en que se recomienda probar primero con paracaídas si se desea imitar al protagonista. En lo relativo a los adjetivos, se han incluido algunos de nivel inferior, y el único que se mantiene es *nervous*. Asimismo, es interesante que en la adaptación se añadan los adjetivos *solo* y *tandem* delante de *jump* como

información nueva. También se han añadido palabras sencillas como *because* o la locución adverbial *more or less* y una variación del *idiom take the words out of someone's mouth*, empleando el verbo *get* en lugar de *take*.

7.2.2 Resultados obtenidos mediante la herramienta *EVP Text Inspector*

En esta segunda parte del análisis, se categorizan las palabras de los textos auténticos y sus adaptaciones mediante la herramienta *EVP Text Inspector*¹⁹. Por un lado, el *EVP* utiliza el *Cambridge Learner Corpus* (CLC), una amplia colección exámenes de estudiantes de inglés de todo el mundo (*English Profile*, 2015). Gracias a esta herramienta se puede analizar el nivel de las palabras, frases, *idioms* y colocaciones de acuerdo con el MCER en una escala de A1-C2 y mejorar, de esta forma, la enseñanza y el aprendizaje del inglés (*English Profile*, 2015). Por otro, el *Text Inspector*, además de etiquetar cada palabra con nivel del MCER, también muestra estadísticas sobre los *types* y *tokens* que pertenecen a cada nivel.

Para comprender los resultados de *EVP Text Inspector*, es importante mencionar que *types* se refiere a las palabras y *tokens* al número de veces que se repiten. Además, de acuerdo con Larsson (2017), la categoría *unlisted* contiene las palabras que no se recogen en los corpus o son nombres de persona o lugar y, por lo tanto, no pertenecen a ninguna familia léxica. Con esta herramienta solo se pueden procesar 500 palabras al insertar el texto, por lo que la noticia *That's me in the picture* se ha dividido en dos partes para su análisis. En primer lugar, se lleva a cabo el análisis contrastivo de la noticia *That's me in the picture* y su adaptación (figura 1) y, en segundo lugar, de la noticia *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* y su adaptación (figura 2). La totalidad de los resultados recabados tras el empleo de la herramienta se pueden consultar en el anexo 1.

¹⁹ Enlace a la herramienta *EVP Text Inspector*: <https://languageresearch.cambridge.org/wordlists/text-inspector>.

7.2.2.1 Resultados obtenidos mediante la herramienta *EVP Text Inspector* para *That's me in the picture* y su adaptación

Figura 6.

Nivel de referencia según el CEFR en *That's me in the picture*

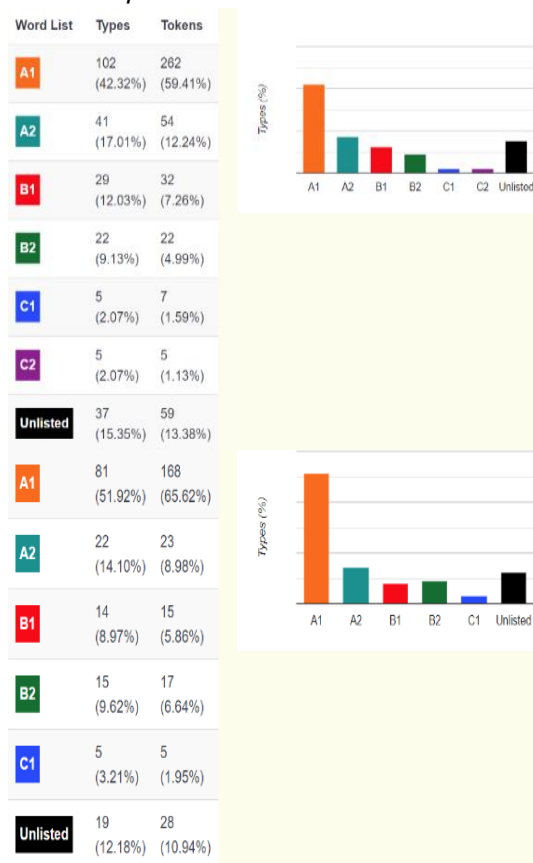
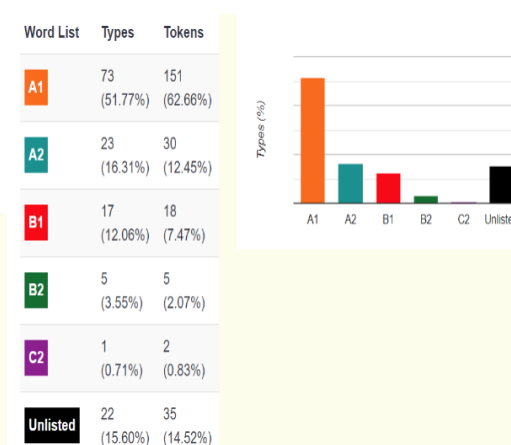


Figura 7.

Nivel de referencia según el CEFR en *How a photo changed my life*



Los resultados obtenidos mediante la herramienta *EVP Text Inspector* muestran que en la noticia hay palabras de un nivel de lengua más avanzado: cinco de nivel C2 y doce de nivel C1. Sin embargo, en la adaptación solo hay dos de nivel C2 y la categoría C1 se ha eliminado. Las palabras de nivel C2 que contiene la noticia son distintas a las que incluye la adaptación: en el texto original se recogen *defensive*, *snapped*, *sparks*, *stuffed* y *sustainability* y, en el adaptado, *tires*, palabra que aparece dos veces. El texto se ha adaptado para estudiantes de 2º ESO, por lo que se han eliminado palabras que no se corresponden con su nivel, como *chuck*, *self-spun cocoon* o *mourning*. En la primera parte de la noticia, el artículo *the* aparece 27 veces, añadiéndose otras 13 en la segunda. Las palabras más repetidas son este artículo junto con *a* (27 veces) y *and* (15), el posesivo *my* (15), el verbo *was* (13) y otras preposiciones como *to* (11), *in* (12)

u of (13). La noticia muestra más palabras de nivel A2 que la adaptación, entre las que se encuentran *fire* (5) y *mark* (3) y de nivel B1, como *exhausted* (2) y *firefighter* (2). También se repiten palabras de nivel C1 como *distressed* (2) o *grumpy* (2). En la adaptación, el mayor número de repeticiones sigue perteneciendo a las palabras *the* (14) y *and* (10), aunque el verbo *was* (6) también se repite bastantes veces. Según lo mencionado anteriormente, no es sorprendente que el término *chlamydia* pertenezca a la categoría *unlisted*, ya que se trata del nombre médico de una dolencia y no pertenece a ninguna familia léxica concreta. Sin embargo, resulta inesperado que *koala* no forme parte de los corpus que utiliza la herramienta *EVP Text Inspector* para extraer sus datos. Asimismo, se ha de señalar que la herramienta no reconoce abreviaturas o palabras con apóstrofes. Además, parece que la herramienta no reconoce *self-spun cocoon* como un todo, ya que categoriza la primera palabra como nivel C1 y, la segunda, como *unlisted*.

7.2.2.2 Resultados obtenidos mediante la herramienta *EVP Text Inspector* para *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute* y su adaptación

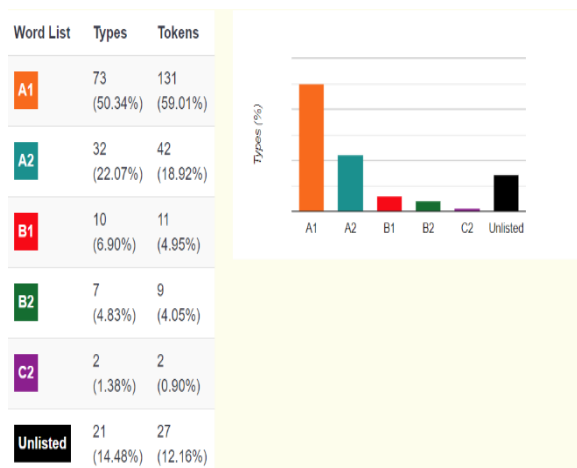
Figura 8.

Nivel de referencia según el CEFR en *This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute*



Figura 9.

Nivel de referencia según el CEFR en *Free Falling*



Los resultados recabados con *EVP Text Inspector* ilustran que el vocabulario de esta noticia es más sencillo que el de la anterior. Además, en comparación con la noticia *That's me in the picture* y su adaptación, el número de palabras de nivel

A2 aumenta en esta segunda noticia y en el texto adaptado. A las palabras más repetidas en la noticia anterior, se suman otras como *his* u *on*, además de pronombres personales, siendo *he* (10) la palabra más repetida. A modo de curiosidad, aunque la mayoría de las palabras repetidas pertenecen a la categoría A1, otras se consideran nivel A2, como pueden ser *by*, *without* o *through*.

Se ha de destacar que, pese a que palabras como *firefighter* se hubieran categorizado como B1 en el análisis anterior, otras similares no parecen recogerse en los corpus. Esto ocurre con la palabra *skydiver*, que quizá no se haya incluido todavía en los corpus por tratarse prácticamente de un neologismo. Según los resultados obtenidos con *EVP Text Inspector*, la adaptación contiene dos palabras de nivel C2 *assembled* y *jumped at*, mientras que la noticia solo incorpora una, *leaping*, debido a que otras se han categorizado como *unlisted*. Las palabras repetidas en *unlisted* son: el nombre del protagonista (nombre propio); *skydiving*; Q13; GPS, o *geographic* (difícil comprender por qué), y las letras que siguen a los apóstrofes. A su vez, como ocurría con la adaptación para 2º ESO, ninguna palabra se ha categorizado como nivel C1.

Lo más curioso es que la palabra *fox* se considera B1, haciendo referencia al animal en lugar de al canal de televisión. El hecho de que el término aparezca en minúscula y no se haya recogido en la categoría *unlisted*, al igual que el resto de los nombres propios, lleva a esta conclusión. Los resultados obtenidos en el análisis de esta noticia arrojan luz sobre el hecho de que, aunque se trate de un texto auténtico, el reto es asequible para los estudiantes.

Conclusiones de los resultados

A partir del análisis, se concluye que: 1) por regla general, la creación de las adaptaciones está supeditada a los contenidos de una unidad didáctica concreta, seleccionándose la noticia y el fragmento que mejor se adapten a ellos 2) las adaptaciones para los libros de texto tienen dos objetivos claros: transmitir la información esencial y trabajar aspectos gramaticales u otros contenidos marcados por la fase educativa; 3) en las adaptaciones se elimina la primera persona, es decir, las vivencias de los protagonistas; 4) en su mayoría, los libros

de texto prescinden de los *phrasal verbs*, y 5) las aclaraciones pertinentes se encuentran fuera del cuerpo del texto. Por último, el registro de las noticias originales, que no es excesivamente formal, ya que no son textos especializados, sino que están destinados al público general, se ve reflejado en las adaptaciones.

Los resultados recabados mediante la herramienta *EVP Text Inspector* muestran que alrededor de un 50 % de las palabras (sin contar repeticiones) de las noticias auténticas y sus adaptaciones se clasifican como nivel A1. Sin duda, las palabras que más se repiten son los artículos, las preposiciones o las conjunciones. En la categoría A1 destacan artículos como *a* y *the*, junto con la conjunción *and*; preposiciones como *with*, *about*, *to*, *of*, *on* y *for*; conjunciones como *and* y *but*; adverbios como *when*; adjetivos determinantes como *this* y *that*; posesivos como *my*; pronombres personales como *it*, *we*, *he* y *she* o verbos como *was* o *will*. En la categoría A2, las palabras más frecuentes están relacionadas con la temática del texto (*fire*, *bottle*, *centre*, *mark*, *net*, *jump*, *air* y *metres*), o se tratan de verbos cajón (*try*), la conjunción *if* o la preposición *without*.

En la categoría B1, se constata que la mayoría de los adverbios y verbos en gerundio y en pasado simple pertenecen a este nivel. Esta categoría también contiene verbos más elevados como *burn* o *attack*; sustantivos algo más complicados, como *firefighter*, *wildlife* o *interview*, y varios adjetivos como *exhausted* y *spectacular*. En la categoría B2, aparecen *phrasal verbs* como *burn out*, *burn down* o *get away* y verbos acompañados de modales como *can tell*; sustantivos que requieren un conocimiento de lengua superior, como *anxiety* o *sword*, y vocabulario relativo al tema de las noticias como *volunteer* o *parachute*, o a la televisión, como *broadcast*, *producer* o *sponsor*.

Las adaptaciones no contienen palabras de la categoría C1, lo que puede deberse a que este nivel de lengua se acerca al nivel nativo. Con todo, los textos adaptados incluyen palabras de la categoría C2 (nivel nativo), como *assembled* o *jump at*, lo que es contrario a la teoría sobre la eliminación de las palabras de nivel C1. A modo de cierre, sorprende que la categoría *unlisted* también recoja palabras de uso común, por ejemplo, *bushfire*, *negativity*, *done* o *center*.

7.3 Instrumentos para la recogida de datos

Como se expuso anteriormente, la investigación es mixta, por lo que se cuenta con técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. En cuanto a las técnicas cuantitativas, se ha elegido utilizar una prueba estandarizada para medir la comprensión de los estudiantes (véase anexos 2 y 3). Esta técnica permite medir la variable dependiente, la comprensión, de forma fiable. En concreto, se trata de una técnica criterial, ya que se valora a cada alumno de manera individual. La prueba consiste en varias actividades de comprensión estilo EBAU, aunque se han modificado algunas actividades para medir únicamente la comprensión escrita. Por ejemplo, la *Question 2*, en la que se pidió a los estudiantes que respondieran brevemente, ya que, si se pide una respuesta larga, también se evalúa la producción escrita. Asimismo, se modificó la *Question 3*, sustituyéndose por una actividad de relacionar la información de dos columnas y se eliminó la *Question 5*, para que los estudiantes no escribieran una redacción.

En lo relativo a las técnicas cualitativas, se seleccionó el grupo de discusión (véase anexo 4). Se escogió realizar una entrevista grupal porque los subgrupos tienen el tamaño idóneo (9 informantes en uno y 7 en otro) y los estudiantes comparten características comunes. A su vez, se contó con la ayuda de moderadores en el aula, los profesores que imparten clase en cada subgrupo. Según Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar (2014), esta técnica se utiliza cuando se quiere conocer el posicionamiento de un determinado grupo social en relación a un tema determinado.

8 Resultados

Este apartado no se limita a proporcionar los resultados de la investigación, sino que pretende contrastarlos con el fin de probar las hipótesis. Los datos obtenidos en la fase cuantitativa se han analizado estadísticamente empleando para ello Anaconda, la plataforma de distribución libre y abierta del lenguaje de programación libre Python. Por su parte, las respuestas recabadas en la fase cualitativa responden las preguntas de investigación.

8.1 Resultados de la fase cuantitativa

La tabla 6 muestra las calificaciones y el tiempo en el que completaron la prueba los ocho²⁰ estudiantes del bilingüe integrado (noticia auténtica) y, la tabla 7, del bilingüe intensivo (texto adaptado).

Tabla 6

Resultados del bilingüe integrado

3º integrado	Calificación	Minutos
Integrante 1	8,1	26
Integrante 2	8,58	21
Integrante 3	9,58	19
Integrante 4	10	14
Integrante 5	6,33	25
Integrante 6	10	21
Integrante 7	9	22
Integrante 8	6,91	19
Integrante 9		

Tabla 7

Resultados del bilingüe intensivo

3º intensivo	Calificación	Minutos
Integrante 1	9,16	20
Integrante 2	9,16	15
Integrante 3	10	10
Integrante 4	5,08	19
Integrante 5	6,33	22
Integrante 6	4,48	28
Integrante 7	9,16	26

8.1.1 Calificaciones

Figura 10.

Calificaciones del subgrupo integrado

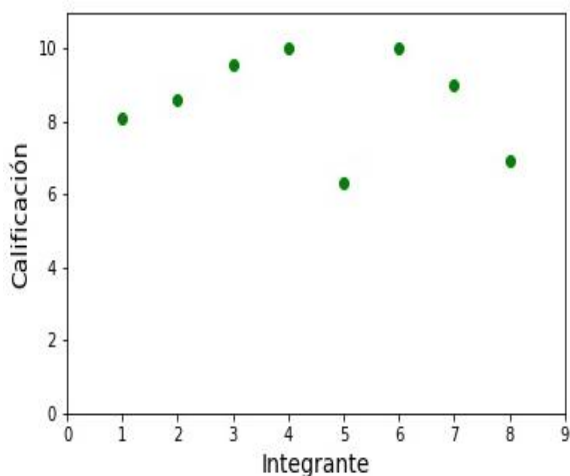
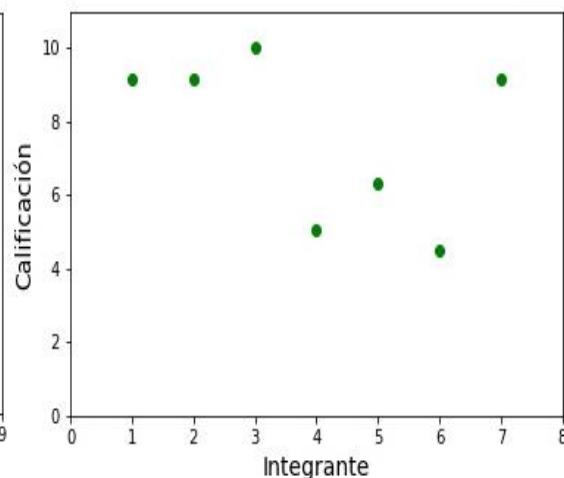


Figura 11.

Calificaciones del subgrupo intensivo



Las figuras 10 y 11 muestran de forma visual que los estudiantes del bilingüe integrado, que recibieron el texto auténtico, consiguieron mejores notas que los que trabajaron con la adaptación. Además, en el subgrupo bilingüe integrado no

²⁰ En el apartado «Contexto institucional e informantes» se informa de que el subgrupo bilingüe integrado está compuesto por nueve integrantes. Sin embargo, el día de la prueba asistieron ocho alumnos a clase. Por lo tanto, en la fase cuantitativa, se cuenta con ocho integrantes y, en la cualitativa, a este estudiante se le ha asignado el nombre «integrante 9».

hubo ningún suspenso, mientras que, en el intensivo, un estudiante suspendió la prueba. Es sorprendente que, en el subgrupo intensivo, el integrante 7 obtuvo un 9,16 en la prueba de comprensión escrita, mientras que en otras competencias trabajadas en distintas sesiones había conseguido peores calificaciones.

8.1.2 Tiempo

Figura 12.

Tiempo del subgrupo integrado

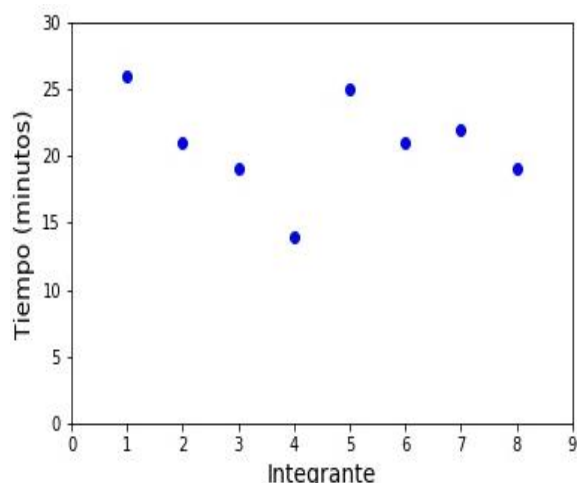
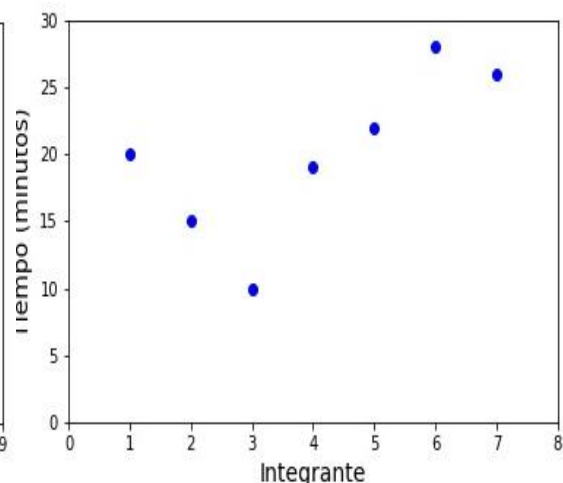


Figura 13.

Tiempo del subgrupo intensivo



En cuanto al tiempo empleado en la realización de la prueba, se ha de mencionar que, en el subgrupo integrado (figura 12), el integrante 4, que obtuvo uno de los dos 10, tardó menos que sus compañeros. Esto también sucedió en el intensivo (figura 13), donde el integrante que menos tardó en completar la actividad, integrante 3, obtuvo una calificación de 10. Las alumnas del subgrupo integrado que obtuvieron las calificaciones más altas: 10, 9,61 y 9,58 (integrantes 3, 8 y 6 respectivamente), también consiguieron los mejores tiempos. Por lo tanto, se observa que, independientemente de que el texto sea auténtico o adaptado, los estudiantes que mejores calificaciones obtienen también suelen ser los que menos tiempo tardan en completar las pruebas de comprensión escrita.

8.1.3 Medias de calificación y tiempo

Figura 14.

Calificación media de los 2 subgrupos

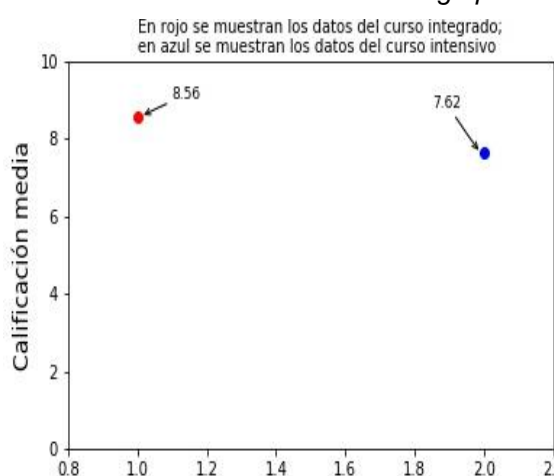
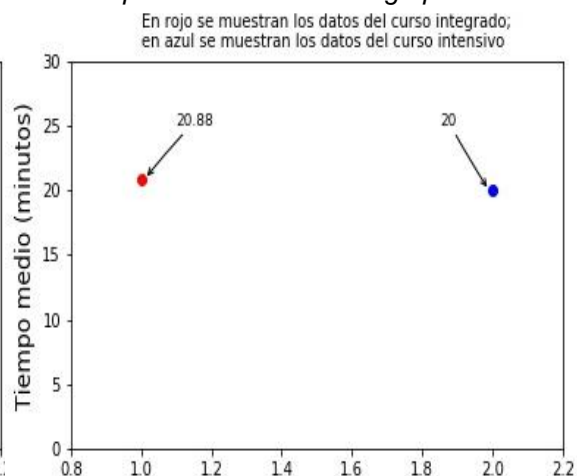


Figura 15.

Tiempo medio de los 2 subgrupos

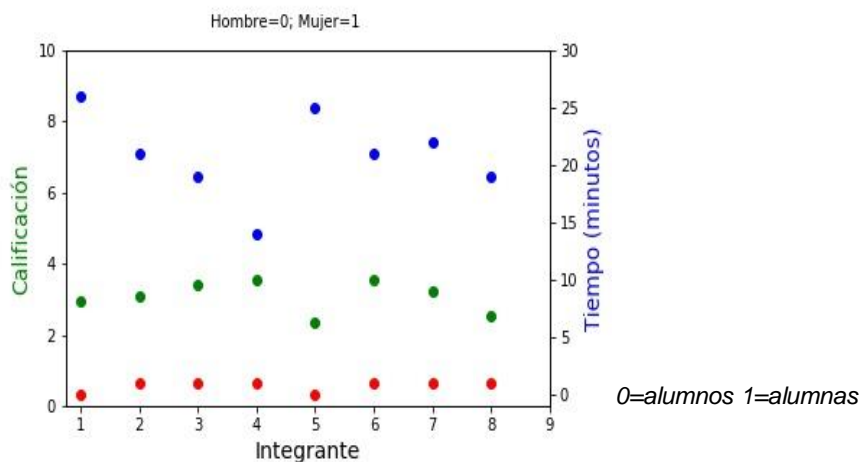


La figura 14 muestra que la calificación media de los estudiantes del subgrupo integrado, que trabajaron con la noticia original, es más alta que la del subgrupo intensivo. La diferencia entre ambas notas es de 0,94 puntos, una distinción considerable. Además, la figura 15 evidencia que las medias de ambos subgrupos solo difieren en 88 segundos, por lo que no parece arriesgado afirmar que se completase la tarea en el mismo tiempo. Por un lado, el tiempo se midió de forma aproximada y, por otro, en el subgrupo integrado, 5 de los 8 integrantes redactaron la respuesta correcta completa en el ejercicio de verdadero y falso. Sin embargo, este último motivo no ha afectado a la media de tiempo, ya que parece existir una correlación entre los estudiantes que escribieron la respuesta correcta y, a su vez, terminaron en menos tiempo y con mejores notas. Los integrantes que escribieron la respuesta correcta obtuvieron un 10 en 14 minutos, un 9,58 en 19, un 10 en 21, un 9 en 22 y un 8,1 en 26, siendo este último caso el único en el que no se cumple la teoría. Además, dos integrantes del subgrupo integrado, que obtuvieron una calificación de 9,58 y 8,58, respondieron “doesn’t say” en el único caso en que la noticia no proporcionaba la respuesta. En el subgrupo intensivo se llega a dos conclusiones relevantes: la mejor nota se corresponde con el menor tiempo y, la peor nota, con el mayor. Asimismo, la diferencia entre uno de los integrantes que obtuvo un 9,16 y otro con la misma nota es de 11 minutos.

8.1.4 Diferencias entre alumnos y alumnas en el subgrupo integrado

Figura 16.

Diferencias entre alumnos y alumnas en el subgrupo integrado



En la figura 16, a los alumnos se les ha asignado un valor de 0 y a las alumnas un valor de 1. La interpretación de esta figura tiene cabida en la investigación porque, aunque en los objetivos no se contemple establecer diferencias en el subgrupo de 3º ESO mixto, tras la realización de las actividades se ha observado que:

- 1) Los dos estudiantes han tardado más tiempo que sus compañeras en completar la prueba, obteniendo peores calificaciones.
- 2) Las alumnas han sacado las mejores notas: los dos 10, el 9,58, el 9 y el 8,58.
- 3) Las notas más bajas están repartidas: un alumno obtuvo un 6,33 y una alumna un 6,91.

Ahora bien, se debería continuar con la investigación en esta línea para comprobar si realmente existen diferencias entre los alumnos y las alumnas en cuanto a las calificaciones y el tiempo que estos obtienen en pruebas de comprensión escrita.

8.1.5 Principales hallazgos de la fase cuantitativa

Estas son las principales conclusiones extraídas de la parte cuantitativa de la investigación:

- 1) Trabajar con textos auténticos no supone una desventaja para los estudiantes.

- 2) Al introducir noticias auténticas en las pruebas de comprensión escrita, los estudiantes pueden llegar a obtener mejores calificaciones que si se hubieran empleado sus adaptaciones.
- 3) Los estudiantes que completan una actividad de comprensión escrita en menos tiempo no siempre obtienen peores calificaciones. Es más, seis de los ocho alumnos que realizaron la prueba en un máximo de 21 minutos obtuvieron mejores resultados.
- 4) La capacidad de comprensión escrita de los estudiantes puede ser distinta a la que presentan en otras competencias.

8.2 Resultados de la fase cualitativa

En este apartado se recoge la información recabada en la fase cualitativa, a partir de las respuestas de los estudiantes de ambos subgrupos en el grupo de discusión: una entrevista grupal en la que actué como entrevistadora y el tutor de las prácticas y el otro docente de 3º como mediadores.

	Subgrupo integrado	Subgrupo intensivo
Pregunta de toma de contacto En vuestro tiempo libre, ¿cuántos hacéis algo en inglés? ¿Qué hacéis?	Ocho de los nueve estudiantes contestaron que hacían algo en inglés. El integrante 1 mencionó que veía series con subtítulos en esta lengua, destacando <i>The Walking Dead</i> , y que fue de viaje a Londres con su familia. Por su parte, el integrante 9, dijo que escuchaba entrevistas a famosos. Asimismo, tres estudiantes van a una academia de inglés (integrantes 1, 2 y 9). En este subgrupo, ocho de nueve escuchan música y buscan las letras. El integrante 2 preguntó sorprendido al 5 por qué no escuchaba música en este idioma.	Tres estudiantes contestaron que hacían algo en inglés. La totalidad del subgrupo respondió que escuchaba música, y seis de siete que veían series. Los integrantes 1 y 2 van a una academia de inglés: el primero dos horas a la semana y, el segundo, 3 horas a la semana. Además, este último ve series y escucha música en este idioma. El integrante 3 respondió que tiene particular de inglés y juega a la Play con estadounidenses. En cuanto a la música, el mediador destacó la importancia de entender la letra para saber lo que se está cantando. Todos afirmaron que buscaban las letras para

		comprender el significado de la canción.
¿Cuántos leéis algún texto en este idioma?	El integrante 1 contestó que leía textos en inglés, mientras el 2 dijo «como no sea en una academia de inglés...».	Seis de siete estudiantes leen textos en este idioma. El integrante 1 preguntó «¿sin ser obligatorio?», y el 3 añadió que no leía literatura, pero que leía en redes sociales. El séptimo alumno lee solo en español, tampoco lee en alemán, su segunda lengua extranjera.
¿Qué tipo de textos leéis? Para los que no leéis en inglés, ¿qué tipo de textos os gustaría leer?	Los integrantes leen todo en redes sociales Tuitter e Instagram. Al preguntarles si leían libros, contestaron que solo los libros de lectura que les manda el profesor de inglés. Al que no lee, no le gustaría leer en este idioma. El integrante 5 prefiere leer en su lengua materna, aunque prefiere leer en inglés que en francés (2ª lengua extranjera).	Los estudiantes leen posts en las redes sociales, por ejemplo, como señaló el integrante 2, sobre memes y el videojuego GTA, pero no leen libros ni noticias. Al integrante 7, no le gustaría leer en inglés, porque opina que es mejor hacerlo en español.
¿Qué tema os interesa más? / Si no leéis en inglés ¿sobre qué tema os interesaría más leer?	Los estudiantes mencionaron temas como deportes y videojuegos; mientras que las estudiantes dijeron que preferían los “salseos” y noticias sobre series. No leen acerca de viajes, cocina, animales, ni otros temas.	Los videojuegos, que en su mayoría son de guerra, como manifiesta el integrante 4, los memes y los vídeos divertidos les encantan. El integrante 4 hizo referencia a una cuenta de instagram de fútbol que se llama 433, en la que todo se introduce en inglés. Pero, como vimos en una clase, no leen sobre viajes, y tampoco mencionan otros temas.
¿En qué formato leéis (físico o electrónico)?	Todo en formato electrónico (generación Z).	Todo en formato electrónico (generación Z).

¿Por qué empezásteis a leer en inglés?	El integrante 1 dijo «porque a veces las cosas se hacen en inglés», a lo que el integrante 9 añade «porque no te queda otra opción». El integrante 9 afirmó que también para mejorar el nivel de idioma, porque si te tienes que ir a otro país, tienes que saber defenderte.	Los integrantes 1, 2 y 5 señalaron que empezaron a leer en inglés porque hay memes buenos. El integrante 2 precisó que «no es porque haya mejores memes, pero sí lees más que solo en español». Al preguntarle, confirmó que para poder comparar los chistes que se hacen en inglés y en español.
¿Cómo pensáis que puede influir la lectura de textos en inglés en el aprendizaje del idioma?	Los estudiantes estaban de acuerdo en que aprendes a hablar mejor, y en que también ayuda en lo relativo a la gramática.	El integrante 3 afirmó muy decidido que si estás interesado en el vocabulario que lees y lo buscas, lo aprendes. Y, al preguntarles por la gramática, dijeron que también mejora. Además, como destacó el mediador, en una clase se comprobó que conocían trabalenguas gracias a las redes sociales, lo que le pareció curioso.
¿Leéis para mejorar vuestro nivel de inglés? / A los que no leéis ¿os gustaría leer para mejorar vuestro nivel de inglés?	El integrante 1 señaló «hombre, todo el mundo quiere irse al extranjero».	El integrante 3 respondió que «ese no su objetivo, pero que en parte ayuda».
¿En qué medida creéis que ha mejorado a) vuestra comprensión b) vuestra producción? / ¿En qué medida creéis que podría mejorar a) vuestra comprensión b) vuestra producción?	Cinco de nueve integrantes creen que ha mejorado su nivel de inglés. La mayoría dijeron que lo notan en la comprensión, a lo que el integrante 9 añadió que en la producción solo un poco. El integrante 1 mencionó la pronunciación, pero, que esto se aplica más a las series.	Los integrantes 2 y 3 afirmaron que su nivel de comprensión ha mejorado. Por su parte, el integrante 1 añadió: «la producción se aprende en clase, eso no lo vas a aprender leyendo un meme. Si tú ves un meme escrito, no vas a aprender su pronunciación». El integrante 3 continuó diciendo que aprendes

		<p>expresiones nuevas que luego puedes utilizar. Los integrantes 1, 2 y 3 subrayaron que lo que leen es totalmente informal. Por ello, cuando el mediador preguntó si podían utilizar en clase lo que aprendían con su lectura, los integrantes 1, 3 y 4 dijeron que no, este último entre risas.</p>
<p>¿En qué medida pensáis que es importante leer periódicos o revistas en inglés?</p>	<p>El integrante 2 respondió que, porque «son fáciles de entender», pero, al preguntarle si los lee, admitió «nunca lo he leído». A la pregunta «¿y en Twitter?» contestó «sí, eso sí», pero si aparece algún artículo de periódico, son artículos muy seleccionados». Al preguntar «¿habéis visto alguna vez las noticias de la BBC?», el integrante 9 dijo que sí. No acceden por su cuenta a periódicos, aunque el integrante 9 explica que, si es de deportes, sí. El integrante 2 aclaró que «si estás viendo algo, por ejemplo, en Instagram, te interesa y está en inglés, pues lo lees en inglés. Y continuó «tampoco voy a buscarlo en inglés porque seguramente esté en español». No se preocupan por contrastar las noticias que aparecen en periódicos españoles sobre el mundo anglosajón con la prensa de estos países. Al preguntarles a los que se interesan por los deportes si veían partidos en</p>	<p>Los integrantes 2 y 4 mencionaron «si te gusta el tema, sí es importante». El integrante 3 explicó que te enseña a tener un lenguaje culto en inglés. Además, el integrante 1 reconoció que el registro es más elevado en las noticias.</p>

	<p>inglés, el integrante 1 dijo que ve Moto GP porque no está en español.</p>	
<p>¿Qué dificultad le veis a la lectura de este tipo de textos?</p>	<p>Aunque las noticias les pareciesen fáciles de leer porque las oraciones son cortas, el integrante 1 dijo «que hay palabras que no entiendes». Al preguntarles si las buscaban, el integrante 2 dijo que con el traductor y, el 9, que sí. El integrante 9 reflexionó: «si es una palabra importante sí, pero si puedes sacar el significado, o más o menos lo que significa por el resto de las palabras, pues no. Pero si, por el contrario, es importante en el texto y necesitas saber qué es, pues lo buscas».</p>	<p>La mayoría coincidían en que el registro es más elevado y en que no tienen descargados periódicos, sino que acceden a través de redes sociales. El integrante 1 aseguró que cuando aparece alguna palabra muy rara que no conocen, la buscan para entenderlo. El integrante 2 dijo que la estructura es más simple que en español y pone el ejemplo del artículo <i>the</i>, para demostrar que no hay tanto problema con los géneros como en la lengua materna.</p>
<p>¿Qué opináis de las adaptaciones de textos? Un ejemplo podría ser vuestro libro de lectura. ¿Os parece que son fáciles o difíciles?</p>	<p>El integrante 1 afirmó que es mejor la adaptación, porque si no es muy difícil. La mayoría dijo que el nivel de las adaptaciones está bien. El integrante 2 puntualizó que depende de cuál, pero que las que habían leído en clase estaban bien.</p>	<p>El integrante 3 respondió «está bien empezar por adaptaciones e ir subiendo el nivel, pero meterte en un libro original no». Al presentarles la pregunta «¿no lo intentaríais de 0?», los integrantes 3 y 4 admitieron «se puede leer, pero es mejor ir poco a poco...». En cuanto a las noticias, los integrantes 1 y 2 dijeron que preferirían leer la original.</p>
<p>¿En qué medida consideráis interesante leer noticias?</p>	<p>El integrante 9 dijo que sí, y todos le secundaron. Algunos indicaron que se informan con frecuencia, mientras que otros admitieron que «más o menos». El integrante 9 dijo que ve el telediario y, al hacer un recuento,</p>	<p>Todos creen que es importante leer noticias para enterarte de lo que pasa en el mundo. El alumno 4 dijo convencido «para eso están las noticias». Sin embargo, al preguntar si las consultaban con frecuencia, la respuesta fue clara:</p>

7 de 9 dijeron que veían el telediario con frecuencia.	«no». Aun así, dijeron que las visitaban en caso de duda sobre la fiabilidad de algo. El mediador preguntó sobre los periódicos que consultan. El integrante 5 dijo que <i>El País</i> y, al preguntar por los regionales, el integrante 1 señaló que si es de Cantabria sí. Es sorprendente que, pese a su interés en los deportes, no consulten periódicos deportivos.
--	--

Reflexiones sobre la entrevista a ambos subgrupos

El grupo de discusión es una técnica muy recurrente en este tipo de estudios, debido a que permite recoger suficiente información en poco tiempo. Resulta muy curioso que en los dos subgrupos se repite el mismo patrón: uno de los integrantes no lee, ni quiere leer, en la lengua extranjera. Es más, en ambos casos, estos integrantes preferirían leer en su primera lengua extranjera que en la segunda. Es decir, consideran que el orden lógico es: lengua materna, L2 y L3, sin preocuparse por las ventajas que proporciona leer en otros idiomas. Parece que los integrantes de ambos subgrupos relacionan la lectura de textos en inglés con una tarea obligatoria. Se aprecian las características de la generación Z, ya que no leen en papel, sino en formato electrónico. También parece haber consenso en cuanto a empezar a leer con adaptaciones e ir aumentando la complejidad de la lectura poco a poco. Sin embargo, los estudiantes prefieren leer noticias auténticas porque, en estos casos, no ven la necesidad de adaptarlas. Por último, el alumnado está muy concienciado con la importancia de las noticias y de los temas de actualidad, aunque no las consulten con mucha frecuencia.

9 Conclusiones

En este trabajo se indaga en la introducción de los materiales auténticos en el aula de Inglés en Educación Secundaria, con el objetivo de mostrar sus ventajas para el alumnado. Se ha realizado una panorámica de la enseñanza del inglés

en los últimos años, para después definir los términos clave de este trabajo: materiales auténticos y autenticidad. Además, se han presentado las ventajas de estos materiales frente a las adaptaciones, y su relevancia en la enseñanza comunicativa a través de metodologías activas. Asimismo, se ha revisado lo que estipula la normativa vigente sobre estos materiales. Posteriormente, se ha definido la investigación, estableciendo los objetivos y las hipótesis y preguntas de investigación. La metodología se ha dividido en tres apartados: contexto institucional e informantes, materiales y herramientas e instrumentos para el análisis de datos. Los materiales se han analizado contrastando las noticias auténticas con sus adaptaciones a modo de aplicación práctica de la parte teórica del trabajo. Se ha seleccionado una metodología de investigación que se fundamenta en un enfoque mixto, que integra una primera fase cuantitativa y una segunda cualitativa.

Por su parte, el análisis contrastivo léxico-semántico, de tiempos verbales y conectores entre las noticias originales y sus adaptaciones demuestra que, al simplificar o adaptar los textos auténticos, se les desliga de su autenticidad (Pozzobon y Pérez, 2010). Es más, se ha podido apreciar que, normalmente, las adaptaciones se crean partiendo de los contenidos de una unidad didáctica concreta, reduciendo la noticia original a un medio para trabajar aspectos gramaticales o introducir otros contenidos, con lo que el mensaje queda relegado a un segundo plano. A su vez, se suele preferir los textos relatados en tercera persona, desde la perspectiva del narrador omnisciente. Los libros de texto tienden a no incluir las unidades fraseológicas como los *idioms*, las expresiones idiomáticas y los *phrasal verbs*. A través de los resultados de la herramienta *EVP Text Inspector* se aprecia que las palabras que más se repiten en las noticias originales y en sus adaptaciones son los artículos, las preposiciones o las conjunciones. En lo relativo al nivel de idioma de los textos, la principal diferencia es que las adaptaciones no contienen palabras de nivel C1, categoría que se elimina por completo. Con todo, es sorprendente que los textos adaptados que se incluyen en libros de 2º y 4º ESO contengan palabras de nivel nativo, manteniéndose la categoría C2.

A la luz de los resultados de la fase cuantitativa, se puede afirmar que la utilización de textos auténticos no representa un problema para los estudiantes. Es más, los alumnos que se enfrentan a los materiales auténticos pueden obtener mejores calificaciones que aquellos que trabajan con adaptaciones. A su vez, esta fase de la investigación demuestra que, cuanto mejor sea el nivel de lengua de los estudiantes, mejores calificaciones obtendrán y menos tiempo tardarán en completar las actividades de comprensión escrita. Sin duda, los resultados obtenidos revelan que es beneficioso para los estudiantes que las estructuras de los textos estén por encima de su nivel de lengua actual, siempre que este reto no derive en frustración. Además, la diferencia entre el tiempo empleado por el subgrupo integrado y el que necesitó el intensivo para completar la prueba es mínima, mientras que la calificación media del primer subgrupo supera la del segundo en prácticamente un punto. Aunque la diferencia entre los resultados de ambos subgrupos pueda deberse a las desigualdades de nivel, la presente investigación también podría corroborar los resultados de investigaciones previas, que indican que, comparado con la utilización de materiales artificiales, los materiales auténticos pueden aumentar la concentración y la implicación de los estudiantes en la tarea (Peacock, 1997).

La fase cualitativa arroja luz sobre la realidad de los estudiantes de la ESO en lo relacionado con su acceso a los materiales auténticos en el tiempo libre. A través de las respuestas de los alumnos se puede apreciar que prácticamente la totalidad de los estudiantes de ambos subgrupos utiliza la lengua inglesa para acceder a contenidos en su tiempo libre. Sin embargo, todos los integrantes parecen relacionar la lectura de libros en inglés con una tarea obligatoria. Un hallazgo que puede ser útil para futuras investigaciones es que los estudiantes de la generación Z siempre escogen la lectura en formato electrónico. Como aspecto clave en esta investigación se ha de destacar que los estudiantes prefieren la lectura de noticias auténticas, rechazando las adaptaciones siempre que se pueda consultar la fuente original. Si bien los estudiantes comprenden la importancia de las noticias, no las consultan con mucha frecuencia. A modo de cierre de este apartado, lo que mueve al alumnado a realizar actividades en las que estén en contacto con el inglés son sus intereses y aficiones. Las redes

sociales están ganando terreno en el empleo del tiempo libre y, aunque los estudiantes no prioricen mejorar su nivel de inglés, el acceso a los materiales auténticos les ayuda a conseguirlo.

Los resultados de la presente investigación muestran que el alumnado que tiene interés y se concentra en la tarea valora los materiales auténticos. A su vez, respaldan las afirmaciones de Andrijević (2010) y Amaya, Bajaña, Amaya y Amaya (2016), probando que los materiales auténticos ayudan a adquirir unas competencias complejas, lingüísticas e interculturales. Por último, las respuestas de los estudiantes en el grupo de discusión y la relación entre la consulta de materiales auténticos y mejores resultados en la prueba de comprensión, indican que estos materiales ayudan a desarrollar competencias relacionadas con la sociolingüística y la pragmática (Pacheco, 2014).

Los materiales auténticos combinan el desafío y el atractivo necesarios para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Como ellos mismos señalan, la riqueza del lenguaje real y contextualizado favorece el desarrollo de la competencia de comprensión escrita, además del aprendizaje holístico de la lengua inglesa.

10 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Con todo, la investigación está sujeta a las características de un trabajo de fin de máster y, por lo tanto, las restricciones temporales no han permitido llevar a cabo las actividades y el grupo de discusión en otros centros educativos. Con vistas al futuro, sería interesante continuar la investigación en otros grupos y recabar más respuestas de alumnos en lo tocante al uso de los materiales auténticos en el tiempo libre. A su vez, existe un interés personal por introducir estas actividades en grupos de estudiantes con otras características: grupos no bilingües, mixtos, de Medida de Apoyo y Refuerzo Educativo (PMAR), etc. para profundizar en la comprensión de los materiales auténticos y en cómo afectan las distintas variables que se introduzcan.

11 Bibliografía

40 retos de futuro. (2014). *Cuadernos de pedagogía*, 451, 102-105.

Akirov, A. (1992). ¡Profe, este tema no me gusta! En *Memorias del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura* (pp. 73-77). Mérida, Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios.

Álvarez, F. (septiembre, 2007). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. En *Una lengua, muchas culturas*. Simposio llevado a cabo en el II Congreso internacional de FIAPE, Granada, España (pp. 1-14). Recuperado el 2 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/5ko1a>.

Amaya, I. Y., Bajaan, J. X., Amaya V.M. y Amaya, C.O. (agosto, 2016). Materiales auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una necesidad en la universidad ecuatoriana actual. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6). 229-236. Recuperado el 20 de diciembre de 2021 de <https://n9.cl/44yd>.

Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias*, 1, 157-163. Recuperado el 18 de diciembre de 2021 de <https://n9.cl/df4y0>.

BBC News Mundo. (2009). Qué es GMT. *BBC News*. Recuperado el 1 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/tfsh3>.

Belloch, C. (2012). *Tema 1: Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. [Material docente online]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Recuperado el 15 de marzo de 2021 de <https://n9.cl/8los>.

Berardo, S. S. (septiembre, 2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69. Recuperado el 18 de diciembre de 2021 de <https://n9.cl/u3dub>.

Cambridge Academic Content Dictionary. (2008 [actualización de 2021]). Cambridge University Press. Recuperado el 10 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/vzhfw>.

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MCED y Anaya. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/igjo0>.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado el 23 de abril de 2021 de www.coe.int/lang-cefr.
- Crystal, D. & Davy, D. (1975). *Advanced conversational English*. Harlow, Essex: Longman.
- CVC. (2021). Capítulo 1. El Marco de referencia europeo en su contexto político y educativo. *Marco Común Europeo de Referencia*. Recuperado el 26 de abril de 2021 de <https://n9.cl/snh0d>.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado el 7 de enero de 2021 de <https://n9.cl/uohnr>.
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo de 2015, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria extraordinario No 39*. Gobierno de Cantabria. 05 de junio de 2015. Núm. 39, 2711-3784.
- Diccionario de términos clave de ELE*. (1997-2021). Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Recuperado el 7 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/rq8o9>.
- English Profile. (2015). *Text Inspector* [Página web]. Recuperado el 20 de marzo de 2021 de <https://n9.cl/cropr>.
- García, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación. *ASELE. Actas XIV*. Burgos, España, (pp. 1-13). Recuperado el 10 de enero de 2021 de <https://n9.cl/wo6p>.

- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. Recuperado el 18 de diciembre de 2021 de <http://doi.org/10.1017/S0261444807004144>.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- Jacobs, G. M, & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *REL C Journal*, 34(1), 5-30. Recuperado el 12 de febrero de 2021 de <https://doi.org/10.1177/003368820303400102>.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Recuperado el 8 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/wds3>.
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la UPV. Recuperado el 7 de enero de 2021 de <https://n9.cl/h060>.
- Larsson, S. (2017). *Vocabulary Profiles of English Language Learning Textbooks: A lexical analysis of textbooks used in EFL classrooms* (Tesis doctoral). Recuperado el 12 de mayo de 2021 de <https://n9.cl/fwp7a>.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1998). Focus on form in Task-Based Language Teaching. *University of Hawai'i Working Papers in EFL*, 16(2), 35-49. Recuperado el 25 de enero de 2021 de <https://n9.cl/9q7cd>.
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario 2001, 213-232. Recuperado el 9 de enero de <https://n9.cl/ltje>.

- Merriam-Webster Dictionary*. (1828 [actualización de 2021]). Merriam-Webster. Recuperado el 10 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/xm19z>.
- Mochón, A. (mayo, 2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. *Biblioteca virtual redELE*, número especial, 1-15. Recuperado el 15 de abril de 2021 de <https://n9.cl/pwls7>.
- Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. En Holden, S. (ed.). *English for specific purposes* (pp. 13-17). London: Modern English Publications.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: principles and procedures*. Recuperado el 26 de marzo de 2021 de <https://n9.cl/adblm>.
- Pacheco, V. (2014). La literatura como herramienta docente en asignaturas de contenido impartidas en inglés: una propuesta práctica con un cuento. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 361-375. Recuperado el 27 de abril de 2021 de http://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46848.
- Peacock, M. (abril, 1997). The effects of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156. Recuperado el 2 de enero de 2021 de <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>.
- Pedraz, A., Zarco, M., Ramasco, M. y Palmar, A.M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona: Elsevier D.L. Recuperado el 26 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/ep2up>.
- Pozzobon, C. y Pérez, T. (2010). La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera. *Acción pedagógica*, 19(1), 80-88. Recuperado el 21 de febrero de 2021 de <https://n9.cl/fyqco>.
- Prados, M., Reina M. y Del Rey, R. (2014). Constructivismo social. Principales modelos teóricos ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Prados et al (ed.) *Manual de Psicología de la Educación*. 19-40. Madrid: Pirámide.
- Richards J. C. & Rodgers T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Spelleri, M. (marzo-abril, 2002). From lessons to life: Authentic materials bridge the gap. *ESL Magazine*, 5(2), 16-18. Recuperado el 2 de enero de 2021 de <https://n9.cl/q7i2>.
- Thomas, C. (2014). Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. *English Teaching Forum*, 52(3), 14-23. Recuperado el 2 de enero de 2021 de <https://n9.cl/vck1i>.
- Tomlinson, B. (abril, 2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching* 45(2), 143–179. Recuperado el 2 de enero de 2021 de <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>.
- Widdowson, H.G. (1972). The teaching of language as communication. *English Language Teaching*, 27(1), 15-19.
- Yeiny, A. (agosto, 2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 133-145. Recuperado el 9 de enero de 2021 de <https://doi.org/10.37135/chk.002.05.09>.

Anexo 1 Resultados *EVP Text Inspector*

EVP Text Inspector: nivel de referencia según el CEFR en *That's me in the picture: David Tree gives water to a koala*

Input

that A1 s me A1 in A1 the A1 picture A1 david tree A1 gives A1 water A1 to A1 a A1 koala
february A1 victoria australia koalas are A1 usually A2 quite A2 grumpy C1 but A1 this A1 one A1 took A1
my A1 hand A1 she A1 was A1 distressed C1 exhausted B1 david tree A1 shares A2 his A1 water A1
with A1 an A1 injured B1 koala photograph A2 mark A2 pardew ap fri feb gmt the A1 delburn
complex B2 fire A2 had A1 been A1 burning B1 for A1 four A1 days A1 and A1 was A1 still A2 going A1
a A1 week A1 later A1 when A1 the A1 black A1 saturday A1 bushfires started A1 this A1 was A1 no A1
ordinary B1 bushfire it A1 had A1 been A1 deliberately B2 lit by A2 criminals B1 i A1 was A1
volunteering C1 with A1 the A1 country A1 fire A2 authority B2 firefighters B1 though B1 i A1 had A1 a A1
day A1 job A1 as A1 a A1 real A2 estate B2 agent B2 and A1 we A1 were A2 in A1 the A1 strzelecki
state B2 forest A2 which A1 surrounds B1 my A1 hometown of A1 mirboo north A2 in A1 victoria we A1
were A2 back A1 burning B1 lighting B1 a A1 controlled B1 fire A2 to A1 burn out B2 the A1 bush B2 near A1
the A1 community B2 it A1 s a A1 defensive C2 measure B2 if A2 you A1 ve already A2 burned B1
the A1 area A2 near A1 people A1 s houses A1 when A1 the A1 fire A2 spreads B2 to A1 that A1 area A2
there A1 s nothing A2 left A1 to A1 burn B1 we A1 were A2 driving A1 up A1 samson road A1
monitoring C1 the A1 fire A2 when A1 i A1 spotted B2 a A1 koala wandering B2 across A2 the A1 burnt
ground B1 i A1 shouted A2 there A1 s a A1 koala pull up B2 the A1 truck B1 i A1 ve been A1 a A1
volunteer B2 firefighter B1 for A1 years A1 and A1 i A1 can tell B2 you A1 any A1 one A1 of A1 my A1
colleagues A2 would A1 have A1 done the A1 same A1 i A1 videoed the A1 koala for A1 my A1
daughter A1 cheyanne and A1 yelled B2 out A2 for A1 a A1 bottle A2 of A1 water A1 my A1 mate B1
brayden groen kept A2 filming B1 while A2 the A1 koala drank A1 two A1 or A1 three A1 bottles A2
koalas are A1 usually A2 quite A2 grumpy C1 but A1 this A1 one A1 took A1 my A1 hand A1 she A1
was A1 distressed C1 exhausted B1 mark A2 pardew a A1 firefighter B1 for A1 the A1 department A2 of A1
sustainability C2 and A1 environment B1 dse snapped C2 the A1 photo A1 on A1 his A1 camera A1 then A1
my A1 crew B1 leader B1 shouted A2 we A1 ve got to B2 go A1 i A1 handed B1 the A1 water A1 to A1
a A1 guy A2 from A1 the A1 dse said A1 can A1 you A1 take care of B1 this A1 and A1 bolted to A1
a A1 house A1 that A1 was A1 coming under C1 an A1 ember attack B1 which A1 happens A2 when A1
the A1 wind A1 blows B1 sparks C2 afterwards A2 i A1 went A1 to A1 the A1 wildlife B1 centre A2 where A1
they A1 had A1 taken A1 the A1 koala named B1 sam because A1 she A1 was A1 found A1 on A1
samson road A1 i A1 later A1 found out A2 she A1 died A1 of A1 chlamydia a A1 common B1 infection B2
for A1 koalas she A1 s now A1 stuffed C2 in A1 a A1 case A2 in A1 melbourne museum A1 mark A2
emailed A2 the A1 photo A1 which A1 i A1 shared A2 with A1 friends A1 someone A2 sent A1 it A1 to A1
the A1 herald sun A1 they A1 called for B1 permission B1 to A1 use A1 my A1 image B2 big A1 deal B2
it A1 s the A1 side A2 of A1 my A1 face A1 but A1 i A1 had A1 no A1 idea A2 it A1 would A1 be A1
on A1 the A1 front A2 page A1 tv A1 and A1 radio A1 stations A1 started A1 calling A2 ellen degeneres
featured B2 it A1 on A1 her A1 show A1 and A1 people A1 were A2 recognising me A1 in A1 the A1
street A1 i A1 even A2 had A1 japanese tourists A2 shouting A2 koala man A1 and A1 asking A1 for A1
photos A1 with A1 me A1

but A1 there A1 was A1 also A1 a A1 lot A1 of A1 abuse B2 people A1 asked A1 what A1 was A1 he A1
 doing A1 messing around C1 with A1 a A1 koala instead A2 of A1 worrying A1 about A1 his A1 duties B1
 wildlife B1 supporters B1 accused B2 me A1 of A1 abandoning B2 it A1 imagine B1 if A2 i A1 d stayed A1
 with A1 a A1 koala while A2 someone A2 s house A1 burned down B2 others said A1 he A1 should A2
 have A1 picked up A2 the A1 koala you A1 can A1 t chuck a A1 koala on A1 the A1 back A1 of A1
 a A1 truck B1 and A1 drive A1 it A1 off A2 to A1 a A1 fire A2 people A1 accused B2 me A1 of A1
 setting B1 the A1 whole A2 thing A1 up A1 my A1 car A1 was A1 vandalised as A1 was A1 the A1
 bronze C1 sculpture B1 of A1 the A1 picture A1 they A1 put up B1 in A1 my A1 town A1 i A1 ve
 suffered B2 with A1 anxiety B2 from A1 a A1 very A1 young A1 age A1 and A1 all A1 this A1 forced B2
 me A1 into A1 a A1 self C1 spun C1 cocoon it A1 was A1 terrible A2 my A1 boss A2 rang B1 one A1
 morning A1 and A1 asked A1 do A1 you A1 want A1 to A1 be A1 a A1 real A2 estate B2 agent B2 or A1
 muck about A1 with A1 koalas i A1 couldn t take A1 any A1 more A1 negativity so A2 i A1
 chucked my A1 job A1 this A1 photo A1 is A1 a A1 double A2 edged sword B2 for A1 me A1 i A1
 never A1 wanted A1 the A1 attention B1 and A1 it A1 cost A2 me A1 my A1 family A1 s security B1 i A1
 now A1 drive A1 a A1 school A1 bus A1 and A1 have A1 only A1 just A2 made a B2 return to B2 selling A2
 real A2 estate B2 on A1 the A1 other A1 hand A1 the A1 australian koala foundation C1 started A1
 getting A1 donations B2 pouring B1 in A1 overall B2 the A1 photo A1 raised B1 more A1 than A1 a A1 2m
 1m everybody A2 was A1 mourning the A1 lives A1 lost A2 in A1 the A1 fires A2 and A1 this A1
 photo A1 made A1 people A1 think A1 wow A2 what A1 about A1 our A1 precious B2 wildlife B1 as A1
 well A1 that A1 s the A1 beauty B1 of A1 this A1 picture A1 it A1 s not A1 about A1 me A1 it A1 s
 about A1 the A1 little A1 guy A2 on A1 my A1 left A1

EVP Text Inspector: nivel de referencia según el CEFR en How a photo changed my life

Input

It was A1 one A1 of A1 the A1 hottest A1 summers A1 in A1 memory A2 in A1 the A1 state B2 of A1
 victoria australia bushfires were A2 burning B1 very A1 close A1 to A1 people's homes A1 and A1
 they A1 were A2 in A1 danger A2 in A1 every A1 town A1 volunteers B2 were A2 fighting B1 the A1 tires C2
 david tree A1 was A1 one A1 of A1 those A1 volunteer B2 firefighters B1 on A1 9th february A1 mr A1
 tree A1 was A1 working A1 with A1 his A1 team A2 near A1 his A1 hometown mirboo they A1 were A2
 fighting B1 a A1 bushfire they A1 were A2 driving A1 up A1 samson road A1 when A1 mr A1 tree A1
 saw A1 a A1 koala It was A1 walking A1 across A2 the A1 burned B1 ground B1 and A1 it A1 looked A1
 stressed B1 'there's a A1 koala stop A1 the A1 truck B1 ' he A1 shouted A2 and A1 jumped A2 out A2
 he A1 videoed the A1 koala for A1 his A1 daughter A1 cheyenne and A1 yelled B2 for A1 a A1 bottle A2
 of A1 water A1 firefighter B1 mark A2 pardew took A1 the A1 photo A1 while A2 the A1 koala was A1
 drinking A1 from A1 a A1 bottle A2 koalas are A1 usually A2 unfriendly B1 and A1 shy B1 but A1 this A1
 one A1 took A1 david's hand A1 'she was A1 extremely B1 tired A1 and A1 thirsty A2 and A1 she A1
 wasn't reacting B2 normally B1 ' said A1 mr A1 pardew a A1 friend A1 took A1 the A1 injured B1
 animal A1 to A1 a A1 wildlife B1 centre A2 at A1 the A1 centre A2 they A1 named B1 her A1 sam after A1
 samson road A1 later A1 mr A1 pardew emailed A2 the A1 photo A1 to A1 friends A1 and A1 someone A2
 sent A1 it A1 to A1 the A1 local B1 newspaper A1 from A1 there A1 it A1 went A1 around A2 the A1
 world A1 and A1 david tree A1 became A2 a A1 celebrity B1 bushfires fast A1 and A1 dangerous A2
 tires C2 that A1 happen A2 in A1 the A1 countryside A2 in A1 australia

EVP Text Inspector: nivel de referencia según el CEFR en This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute

Input

luke aikins is A1 training B1 his A1 body A1 to A1 be A1 able A2 to A1 maneuver through A2 the A1 unpredictability of A1 the A1 wind A1 photograph A2 by A2 andy farrington adventure A2 this A1 man A1 jumped A2 out of A2 a A1 plane A1 with A1 no A1 parachute B2 on A1 july A1 skydiver and A1 father A1 luke aikins jumped A2 from A1 feet A1 without A2 a A1 parachute B2 or A1 wingsuit on A1 live A1 tv A1 by A2 andrew bisharat update B1 aikins who A1 was A1 compelled C1 at A1 the last minute B2 to A1 wear A1 a A1 parachute B2 to A1 comply C1 with A1 actors' union B1 rules B1 was A1 cleared B1 to A1 jump A2 without A2 any A1 safety B2 gear B2 minutes A1 before A1 exiting B1 the A1 skydiving plane A1 at A1 feet A1 meters he A1 freefall without A2 any A1 apparent B2 problems A1 landed B1 in A1 the A1 specially B1 built A2 net A2 and A1 walked A1 away A2 under A1 his A1 own A2 power B1 the A1 program A2 will A1 be A1 broadcast B2 on A1 the A1 national A2 geographic channel A2 at A1 p m et on A1 sunday A1 july A1 luke aikins has A1 deployed a A1 parachute B2 around A2 times A1 over A2 the A1 last A1 two A1 and A1 a A1 half A1 decades of A1 his A1 skydiving and A1 base B1 jumping A2 career B1 but A1 this A1 saturday A1 he A1 s going to A2 find out A2 if A2 he A1 can A1 get away B2 without A2 one A1 after A1 two A1 years A1 of A1 training B1 planning B1 and A1 preparation B1 aikins plans to A2 jump A2 out of A2 a A1 cessna airplane at A1 feet A1 meters with A1 him A1 will A1 be A1 a A1 gps a A1 communication B1 device B2 and A1 an A1 oxygen B2 tank C1 what A1 he A1 won A2 t have A1 is A1 a A1 parachute B2 a A1 wingsuit or A1 anything A1 else A2 that A1 might A2 help A1 him A1 stop A1 or A1 slow A1 his A1 descent my A1 whole A2 life A1 has A1 been A1 about A1 air A2 aviation flying A1 jumping A2 all A1 that A1 stuff B1 said A1 aikins a A1 third A2 generation B1 skydiver during A2 a A1 television A1 interview B1 with A1 q13 fox B2 the A1 network B2 broadcasting B2 aikins stunt with A1 a A1 five A1 second A1 delay A2 on A1 july A1 at A1 p m et national A2 geographic partners A2 is A1 a A1 part A1 of A1 fox B2 network B2 groups A1 i A1 m out A2 here A1 to A1 show A1 that A1 there A1 are A1 ways A2 to A1 do A1 things A1 that A1 people A1 think A1 are A1 insane C1 and A1 aren t able A2 to A1 be A1 done if A2 i A1 wasn t nervous B1 i A1 d be A1 silly B1 and A1 i A1 shouldn t do A1 it A1 aikins confessed B2 during A2 his A1 interview B1 with A1 q13 fox B2 as A1 a A1 tv A1 audience B1 tunes A2 in A1 to A1 witness B2 the A1 spectacle dubbed heaven B2 sent A1 and A1 billed by A2 the A1 corporate C1 sponsor B2 and A1 producer B2 stride gum B2 as A1 the A1 most A2 dangerous A2 stunt ever A2 shown live A1 aikins friends A1 and A1 family A1 including A2 his A1 wife A1 herself A2 a A1 skydiving instructor B1 and A1 their A1 four A1 year A1 old A1 son A1 will A1 be A1 on A1 location B1 how A1 it A1 will A1 work A1 after A1 leaping C2 from A1 the A1 plane A1 aikins will A1 track B1 through A2 the A1 air A2 in A1 a A1 belly to A1 ground B1 position B1 and A1 quickly A2 reach a B2 terminal B2 velocity of A1 miles B1 an A1 hour A1 kilometers an A1 hour A1 using A1 his A1 gps he A1 ll attempt B1 to A1 square A2 up A1 to A1 the A1 center of A1 a A1 specialized B2 by A2 foot A1 by A2 meter net A2 which A1 aikins says A1 will A1 stop A1 his A1 fall A2 as A1 softly B1 as A1 if A2 you A1 were A2 to A1 stand A2 on A1 a A1 trampoline and A1 merely B2 drop B1 onto B1 your A1 back A1

EVP Text Inspector: nivel de referencia según el CEFR en *Free Falling*

Input

free A2 falling A2 in A1 august A1 luke aikens became A2 the first person B2 to A1 skydive from A1
feet A1 without A2 a A1 parachute B2 the A1 idea A2 came from A1 tv A1 producers B2 who A1 wanted A1
to A1 make a B2 spectacular B1 film A1 luke was A1 chosen A1 because A1 he A1 had A1 already A2
done jumps A2 with A1 parachutes B2 his A1 grandfather A2 and A1 father A1 were A2 both A1 skydivers
and A1 luke has A1 been A1 skydiving since A2 he A1 was A1 twelve A1 when A1 he A1 did A1 his A1
first A1 tandem jump at C2 sixteen A1 he A1 could A2 already A2 do A1 solo B2 jumps A2 as A1 luke's
big A1 day A1 approached B1 an A1 enormous B1 net A2 was A1 assembled C2 in A1 simi valley B1
california it was A1 square A2 feet A1 in A1 size A2 x feet A1 luke's philosophy B2 is A1 that A1 if A2
you A1 train A1 correctly B1 you A1 will A1 be A1 able A2 to A1 do A1 more A1 or A1 less A2 anything A1
so A2 he A1 spent A2 two A1 years A1 preparing A2 but A1 when A1 an A1 interviewer asked A1 luke
if A2 he A1 was A1 nervous B1 before A1 the A1 jump A2 his A1 answer A1 was A1 'if i A1 wasn't
nervous B1 i A1 d be A1 stupid B1 ' luke's jump A2 was A1 filmed B1 by A2 three A1 other A1
skydivers so A2 that A1 people A1 could A2 follow A2 the A1 descent he A1 was A1 so A2 excited A1
when A1 he A1 succeeded B1 he A1 said A1 that A1 he A1 couldn't get A1 the A1 words A1 out of A2
his A1 mouth A1 in A1 the A1 programme A2 that A1 the A1 tv A1 producers B2 made A1 the A1
commentators warned B1 people A1 not A1 to A1 try A2 this A1 at A1 home A1 did A1 they A1 really A1
have A1 to A1 tell A1 us A1 anyway A2 if A2 you A1 think A1 that A1 you A1 might A2 want A1 to A1
try A2 this A1 type A2 of A1 thing A1 you A1 should A2 maybe A2 start A1 with A1 a A1 parachute B2
feet A1 metres A2 feet A1 metres A2

Anexo 2

Reading A (noticia)



Luke Aikins is training his body to be able to maneuver through the unpredictability of the wind.

PHOTOGRAPH BY ANDY FARRINGTON

ADVENTURE

This Man Jumped Out of a Plane With No Parachute

On July 30, skydiver and father Luke Aikins jumped from 25,000 feet without a parachute or wingsuit on live TV.

BY ANDREW BISHARAT

Update: Aikins, who was compelled at the last minute to wear a parachute to comply with actors' union rules, was cleared to jump without any safety gear minutes before exiting the skydiving plane at 25,000 feet (7,620 meters). He freefell without any apparent problems, landed in the specially built net, and walked away under his own power. The program will be broadcast on the National Geographic Channel at 6 p.m. ET on Sunday, July 31.

Luke Aikins, 42, has deployed a parachute around 18,000 times over the last two and a half decades of his skydiving and BASE jumping career. But this Saturday, he's going to find out if he can get away without one.

After two years of training, planning, and preparation, Aikins plans to jump out of a Cessna airplane at 25,000 feet (7,620 meters). With him will be a GPS, a communication device, and an oxygen tank. What he won't have is a parachute, a wingsuit, or anything else that might help him stop or slow his descent.

"My whole life has been about air, aviation, flying, jumping, all that stuff," said Aikins, a third-generation skydiver, during a television interview with Q13 FOX, the network broadcasting Aikins' stunt, with a five-second delay, on July 30 at 8 p.m. ET (National Geographic Partners is a part of Fox Network Groups). "I'm out here to show that there are ways to do things that people think are insane and aren't able to be done." "If I wasn't [nervous] I'd be silly, and I shouldn't do it," Aikins confessed during his interview with Q13 Fox.

As a TV audience tunes in to witness the spectacle—dubbed Heaven Sent and billed by the corporate sponsor and producer, Stride Gum, as the "most dangerous stunt ever shown live"—Aikins' friends and family, including his wife, herself a skydiving instructor, and their four-year-old son will be on location...

How It Will Work

After leaping from the plane, Aikins will track through the air in a belly-to-ground position and quickly reach a terminal velocity of 120 miles an hour (193 kilometers an hour). Using his GPS, he'll attempt to square up to the center of a specialized 100-by-100-foot (30.5-by-30.5-meter) net, which Aikins says will stop his fall as softly as if you were to stand on a trampoline and merely drop onto your back.

Question 1: [3 points] Answer TRUE or FALSE according to the text.

- a) Luke jumped 25,000 feet without a parachute.
- b) The program is on YouTube.
- c) He landed in a net.
- d) Luke had already done 18,000 jumps without parachutes.
- e) His sister is a skydiver.
- f) It was Luke's first jump.
- g) He spent two years preparing.

Question 2: [2 points] Give a short answer.

Example: a) yes, he did/no, he didn't b) yes, he was/no, he wasn't).

a) Did he jump live (in that moment)?

b) Was he nervous before the jump?

Question 3: [2,5 points] Match the information in the two columns.

1. 25,000 feet

2. 100-by-100-foot

3. Third-generation skydiver

4. Twelve

5. 18,000

a) Size of the net

b) Age when he began his skydiving and BASE jumping career

c) His grandfather and father were skydivers

d) Distance from the floor (when he jumped)

e) Times he had jumped with parachute

Question 4: [2,5 points] Choose the correct option: a, b, c or d.

The text says that during his interview Luke Aikins confessed...

a) That he shouldn't be nervous

b) That he was nervous

c) That he is not so intelligent

d) That he wasn't nervous before his first jump

The text says that he has been skydiving...

a) Twelve years

b) Two years

c) Most of his life

d) A decade

The text explains that...

a) The net was broken

- b) TV producers filmed an accident
- c) Luke made it without any problem
- d) Luke jumped before time

Anexo 3

Reading B (adaptación)

FREE FALLING



In August 2016, Luke Aikens became the first person to skydive from 25,000 feet* WITHOUT a parachute. The idea came from TV producers who wanted to make a spectacular film.

Luke was chosen because he had already done 18,000 jumps with parachutes. His grandfather and father were both skydivers and Luke has been skydiving since he was twelve, when he did his first tandem jump. At sixteen, he could already do solo jumps.

As Luke's big day approached, an enormous net was assembled in Simi Valley, California. It was 10,000 square feet in size (100 x 100 feet**). Luke's philosophy is that if you train correctly, you will be able to do more or less anything, so he spent two years preparing. But when an interviewer asked Luke if he was nervous before the jump, his answer was 'If I wasn't nervous, I'd be stupid.'

Luke's jump was filmed by three other skydivers, so that people could follow the descent. He was so excited when he succeeded, he said that he couldn't get the words out of his mouth.

In the programme that the TV producers made, the commentators warned people not to try this at home. Did they really have to tell us?!

Anyway, if you think that you might want to try this type of thing, you should maybe start WITH a parachute.

*25,000 feet = 7,620 metres

**100 feet = 30.48 metres

Question 1: [3 points] Answer TRUE or FALSE according to the text.

- a) Luke jumped 25,000 feet without a parachute.
- b) The program is on YouTube.
- c) He landed in a net.
- d) Luke had already done 18,000 jumps without parachutes.
- e) His sister is a skydiver.
- f) It was Luke's first jump.
- g) He spent two years preparing.

Question 2: [2 points] Give a short answer.

Example: a) yes, he did/no, he didn't b) yes, he was/no, he wasn't).

- a) Did he jump live (in that moment)?

- b) Was he nervous before the jump?

Question 3: [2,5 points] Match the information in the two columns.

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. 25,000 feet | a) Size of the net |
| 2. 100-by-100-foot | b) Age when he began his skydiving and BASE jumping career |
| 3. Third-generation skydiver | c) His grandfather and father were skydivers |
| 4. Twelve | d) Distance from the floor (when he jumped) |
| 5. 18,000 | e) Times he had jumped with parachute |

Question 4: [2,5 points] Choose the correct option: a, b, c or d.

The text says that during his interview Luke Aikins confessed...

- a) That he shouldn't be nervous
- b) That he was nervous
- c) That he is not so intelligent
- d) That he wasn't nervous before his first jump

The text says that he has been skydiving...

- a) Twelve years
- b) Two years
- c) Most of his life
- d) A decade

The text explains that...

- a) The net was broken
- b) TV producers filmed an accident
- c) Luke made it without any problem
- d) Luke jumped before time

Anexo 4 Preguntas entrevista destinada al grupo de discusión

Grupo intensivo

Pregunta inicial, toma de contacto

1. En vuestro tiempo libre, ¿cuántos hacéis algo en inglés? ¿Qué hacéis?

Preguntas sobre textos en inglés

1. ¿Cuántos leéis algún texto en este idioma?
2. ¿Qué tipo de textos leéis? / Para los que no leéis en inglés, ¿qué tipo de textos os gustaría leer?
3. ¿Qué tema os interesa más? / Si no leéis en inglés ¿sobre qué tema os interesaría más leer?
4. ¿En qué formato leéis (físico o electrónico)?
5. ¿Por qué empezásteis a leer en inglés?

Preguntas sobre relación lectura-aprendizaje de idiomas

1. ¿Cómo pensáis que puede influir la lectura de textos en inglés en el aprendizaje del idioma?
2. ¿Leéis para mejorar vuestro nivel de inglés? / A los que no leéis ¿os gustaría leer para mejorar vuestro nivel de inglés?
3. ¿En qué medida creéis que ha mejorado a) vuestra comprensión b) vuestra producción? / ¿En qué medida creéis que podría mejorar a) vuestra comprensión b) vuestra producción?

Preguntas sobre noticias en inglés

1. ¿En qué medida pensáis que es importante leer periódicos o revistas en inglés?
2. ¿Qué dificultad le veis a la lectura de este tipo de textos?
3. ¿Qué opináis de las adaptaciones de textos? Un ejemplo podría ser vuestro libro de lectura. ¿Os parece que son fáciles o difíciles?
4. ¿En qué medida consideráis interesante leer noticias?

Anexo 5

That's me in the picture: David Tree gives water to a koala, February 2009, Victoria, Australia

'Koalas are usually quite grumpy, but this one took my hand. She was distressed, exhausted'



David Tree shares his water with an injured koala. Photograph: Mark Pardew/AP
Fri 6 Feb 2015 16.00 GMT

The Delburn Complex fire had been burning for four days, and was still going a week later when the Black Saturday bushfires started. This was no ordinary bushfire – it had been deliberately lit by criminals. I was volunteering with the Country Fire Authority firefighters, though I had a day job as a real-estate agent, and we were in the Strzelecki State Forest, which surrounds my hometown of Mirboo North in Victoria. We were "back burning", lighting a controlled fire to burn out the bush near the community. It's a defensive measure: if you've already burned the area near people's houses, when the fire spreads to that area there's nothing left to burn.

We were driving up Samson Road, monitoring the fire, when I spotted a koala wandering across the burnt ground. I shouted, "There's a koala, pull up the truck!" I've been a volunteer firefighter for 33 years, and I can tell you any one of my colleagues would have done the same.

I **videoed** the koala for my daughter Cheyanne, and **yelled out** for a bottle of water. My mate Brayden Groen **kept** filming while the koala **drank** two or three bottles. Koalas **are** usually quite grumpy, but this one **took** my hand. She **was** distressed, exhausted. Mark Pardew, a firefighter for the Department of Sustainability and Environment (DSE), **snapped** the photo on his camera.

Then my crew leader **shouted**, "We've got to go!" I **handed** the water to a guy from the DSE, **said**, "Can you **take care** of this?" and **bolted** to a house that **was coming** under an ember attack, which **happens** when the wind blows **sparks**.

Afterwards, I **went** to the wildlife centre where they **had taken** the koala, named Sam because she **was found** on Samson Road. I later **found out** she **died** of chlamydia, a common infection for koalas. She's now stuffed in a case in Melbourne Museum.

Mark **emailed** the photo, which I **shared** with friends. Someone **sent** it to the Herald Sun. They **called** for permission to use my image – big deal, it's the side of my face – but I **had** no idea it **would be** on the front page. TV and radio stations **started** calling, Ellen DeGeneres **featured** it on her show, and people **were recognising** me in the street. I even **had** Japanese tourists shouting, "Koala man!" and asking for photos with me.

But there **was** also a lot of abuse. People **asked**, "What **was** he **doing** messing around with a koala instead of worrying about his duties?" Wildlife supporters **accused** me of abandoning it. Imagine if I'd **stayed** with a koala while someone's house **burned down**. Others said, "He **should have picked** up the koala!" You **can't chuck** a koala on the back of a truck and **drive** it **off** to a fire.

People **accused** me of setting the whole thing up. My car **was vandalised** – as **was** the bronze sculpture of the picture they **put up** in my town. I've **suffered** with anxiety from a very young age, and all this **forced** me into a self-spun cocoon. It **was** terrible. My boss **rang** one morning and **asked**, "Do you **want** to be a real-estate agent or **muck about** with koalas?" I **couldn't take** any more negativity, so I **chucked** my job.

This photo **is** a double-edged sword for me. I never **wanted** the attention, and it **cost** me my family's security – I now **drive** a school bus and **have** only just **made**

a return to selling real estate. On the other hand, the Australian Koala Foundation **started** getting donations pouring in – overall, the photo **raised** more than A\$2m (£1.1m). Everybody **was mourning** the lives lost in the fires, and this photo **made** people think, “Wow, what about our precious wildlife as well?” That’s the beauty of this picture: it’s **not** about me. It’s about the little guy on my left.

Reading • A newspaper article

I can predict what an article is about using photos.

How do you feel when you look at this photograph? Why?

- 1 Look at the photo. What is the man doing? Why is he doing it? Which country was the photo taken in? Read the article and check.

HOW A PHOTO CHANGED MY LIFE



Photograph: Mark Pardew/AP

'Koala Man' David Tree woke up one morning to find his photograph on the front page of newspapers around the world.



It **was** one of the hottest summers in memory in the state of Victoria, Australia. Bushfires* **were burning** very close to people's homes and they **were** in danger. In every town, volunteers **were fighting** the fires. David Tree **was** one of those volunteer firefighters.

On 9th February, Mr Tree **was working** with his team near his hometown Mirboo. They **were fighting** a bushfire. They **were driving** up Samson Road when Mr Tree **saw** a koala. It **was walking** across the burned ground, and it **looked** stressed. 'There's a koala, stop the truck,' he **shouted**, and **jumped** out.

He **videoed** the koala for his daughter Cheyenne, and **yelled** for a bottle of water. Firefighter Mark Pardew **took** the photo while the koala **was drinking** from a bottle. Koalas **are** usually unfriendly and shy but this one **took** David's hand. 'She **was** extremely tired and thirsty and she **wasn't reacting** normally,' **said** Mr Pardew.

A friend **took** the injured animal to a wildlife centre. At the centre, they **named** her Sam after Samson Road. Later, Mr Pardew **emailed** the photo to friends and someone **sent** it to the local newspaper. From there, it **went** around the world and David Tree **became** a celebrity.

Adapted from The Guardian newspaper

Bushfires = fast and dangerous fires that happen in the countryside in Australia.

Vocabulary PLUS

injured shy stressed tired unfriendly

Anexo 7

Luke Aikins **is training** his body to be able to maneuver through the unpredictability of the wind.

PHOTOGRAPH BY ANDY FARRINGTON

ADVENTURE

This Man **Jumped** Out of a Plane With No Parachute

On July 30, skydiver and father Luke Aikins **jumped** from 25,000 feet without a parachute or wingsuit on live TV.

BY ANDREW BISHARAT

Update: Aikins, who **was compelled** at the last minute to wear a parachute to comply with actors' union rules, **was cleared** to jump without any safety gear minutes before exiting the skydiving plane at 25,000 feet (7,620 meters). He **freefell** without any apparent problems, **landed** in the specially built net, and **walked** away under his own power. The program **will be** broadcast on the National Geographic Channel at 6 p.m. ET on Sunday, July 31.

Luke Aikins, 42, **has deployed** a parachute around 18,000 times over the last two and a half decades of his skydiving and BASE jumping career. But this Saturday, he's going to find out **if** he **can get away** without one.

After two years of training, planning, and preparation, Aikins **plans** to jump out of a Cessna airplane at 25,000 feet (7,620 meters). With him **will be** a GPS, a communication device, and an oxygen tank. What he **won't have** **is** a parachute, a wingsuit, or anything else that **might help** him stop or slow his descent.

"My whole life **has been** about air, aviation, flying, jumping, all that stuff," **said** Aikins, a third-generation skydiver, during a television interview with Q13 FOX, the network broadcasting Aikins' stunt, with a five-second delay, on July 30 at 8 p.m. ET (National Geographic Partners **is** a part of Fox Network Groups). "I'm out here to show that **there are** ways to do things that people **think are** insane and **aren't able** to be done." "If I **wasn't** [nervous] I'd be silly, and I **shouldn't do** it," Aikins **confessed** during his interview with Q13 Fox.

As a TV audience **tunes in** to witness the spectacle—**dubbed** Heaven Sent and **billed** by the corporate sponsor and producer, Stride Gum, as the “most dangerous stunt ever shown live”—Aikins’ friends and family, including his wife, herself a skydiving instructor, and their four-year-old son **will be** on location...

How It Will Work

After leaping from the plane, Aikins **will track** through the air in a belly-to-ground position and quickly **reach** a terminal velocity of 120 miles an hour (193 kilometers an hour). Using his GPS, he’ll **attempt** to square up to the center of a specialized 100-by-100-foot (30.5-by-30.5-meter) net, which Aikins **says will stop** his fall as softly as **if** you **were** to stand on a trampoline and merely drop onto your back.

Anexo 8

Free Falling

In August 2016, Luke Aikens **became** the **first** person to skydive from 25,000 feet* **WITHOUT** a parachute. The idea **came** from TV producers who **wanted** to make a **spectacular** film.

Luke **was** chosen **because** he **had** already **done** 18,000 jumps with parachutes. His grandfather and father **were** both skydivers and Luke **has been** skydiving since he **was** twelve, when he **did** his first **tandem** jump. At sixteen, he **could** already **do** **solo** jumps.

As Luke's **big** day **approached**, an **enormous** net **was** assembled in Simi Valley, California. It **was** 10,000 square feet in size (100 x 100 feet**). Luke's philosophy **is** that **if** you **train** correctly, you **will be able** to do more or less anything, so he **spent** two years preparing. But when an interviewer **asked** Luke if he **was** **nervous** before the jump, his answer **was** 'If I **wasn't** nervous, I'd **be** stupid.'

Luke's jump **was** filmed by three **other** skydivers, so that people **could follow** the descent. He **was** so **excited** when he **succeeded**, he **said** that he **couldn't get** the words out of his mouth.

In the programme that the TV producers **made**, the commentators **warned** people not to try this at home. **Did** they really **have** to tell us?! Anyway, if you **think** that you **might want** to try this type of thing, you **should** maybe **start** WITH a parachute.

*25,000 feet = 7,620 metres

**100 feet = 30.48 metres